

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra výtvarné výchovy
Studijní rok: 2014/2015

Diplomová práce

HRANICE A VZTAH K JEJÍMU OKOLÍ - BOUNDARY AND RELATIONSHIP TO ITS SURROUNDINGS



Autor: Tomáš Linhart

Obor studia: Učitelství pro střední školy (N VV-ZUŠ)

Typ studia: Navazující magisterské, prezenční

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Jaroslav Bláha, Ph.D.

Konzultant: MgA. Michal Sedlák

Červenec 2015

—

.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně za použití literatury uvedené v seznamu literatury.

V Praze dne

Děkuji vedoucímu své práce doc. Jaroslavu Bláhovi za podporu, inspirativní podněty a péči o ucelenost mé práce, Mgr. Lucii Jakubcové Hajduškové a doc. Martinu Velíškovi za připomínky, Mgr. Jirkovi Hanušovi za umožnění realizace didaktické řady, mé paní Lídě za připomínky a gramatickou korekturu textu a rodině za podporu.

Klíčová slova

Hranice, horizont, linie, tajemství, umění, výtvarná výchova, škola.

Anotace

Linhart, T: Hranice a vztah k jejímu okolí. [Diplomová práce] Praha 2015

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, katedra výtvarné výchovy, 71 s. (Přílohy na CD: 2 obrazové přílohy).

Diplomovou práci charakterizuje teoretická úvahová studie na pozadí vlastní výtvarné práce. Autor hledá své profesní pole ve výtvarném oboru. Didaktická část reflektuje realizaci výtvarného celku bod, linie, plocha. Cílem práce je vytvořit, uskutečnit a interpretovat tematicky odpovídající učební řadu a výtvarně ověřit uvažované předpoklady.

Keywords

borderline, horizon, line, mystery, art, art education, school

Annotation

Linhart, T: The borderline and the relationship to its surroundings. [Diploma thesis] Praha 2015 Charles University, Faculty of Education, Department of Art Education, 71 p. (Attachments on CD: 2 illustration attachments).

The diploma thesis features a theoretical study on the background of the author's own artwork. The author is seeking his own field of profession in the area of fine arts. The didactic part reflects an implementation of the artistic complex of point, line and plane. The goal of the thesis is to create, realise and interpret a thematically congruous teaching progression and verify the premises by artistic means.

Abstrakt

Linhart, T: Hranice a vztah k jejímu okolí. [Diplomová práce] Praha 2015
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, katedra výtvarné výchovy, 71 s. (Přílohy
na CD: 2 obrazové přílohy).

Diplomovou práci charakterizuje teoretická úvahová studie na pozadí vlastní výtvarné práce. Text interpretuje hranici jako obzor, který se vyjevuje a mizí. Představuje vlastní výtvarné uchopení tématu v souvislostech s vybranými tendencemi ve výtvarném umění. Autor se snaží vymezit hranice umění a výtvarné výchovy jako podklad vlastních pedagogických východisek. Uvádí, které teoretické rámce se podílejí na formování jeho profesního vymezení. V didaktické části si všímá vybraných situací z realizovaného vyučování a reflektuje je ve světle dalších pedagogických zkušeností autora.

Výsledkem a přínosem práce jsou popis a interpretace vybraných situací z praxe začínajícího učitele a učební celek prověřený praxí určený pro studenty gymnázií.

Abstract

Linhart, T: The borderline and the relationship to its surroundings. [Diploma thesis] Praha 2015 Charles University, Faculty of Education, Department of Art Education, 71 p. (Attachments on CD: 2 illustration attachments).

The diploma thesis features a theoretical study on the background of the author's own artwork. The text interprets the borderline as a horizon that would emerge and vanish. It presents the author's own artistic grasp of the theme in context of selected trends in fine arts. Author seeks to define the boundary of fine arts and art education to establish a foundation to his own pedagogic determination. He shows what theoretical frameworks take part on shaping his own professional direction. The didactic part looks at select situations from the author's teaching

practice that already took place and reflects them in context of author's other pedagogic experience.

The accomplishment and utility of the work lie in a description and interpretation of select situations from practice of a fledgling teacher and an educational complex, field tested, intended for gymnasium students.

1 Obsah

1	Obsah	7
2	Předmluva.....	8
3	Úvod.....	10
4	Hranice.....	11
5	Výtvarná reflexe	14
5.1	Grafický vývoj práce	14
5.2	Archa	21
5.3	Odrazy	22
5.4	Yggdrasil.....	23
6	Hranice umění a výtvarné výchovy	26
6.1	Hranice umění	26
6.2	Pojetí výtvarné výchovy.....	33
7	Možnosti a potenciál pro pedagogickou praxi	37
7.1	Problémy výuky začínajícího učitele na základní škole.	37
7.2	Pedagogická praxe	37
7.3	Celkové zhodnocení pedagogické praxe v Gymnáziu Profesora Jana Patočky ...	50
8	Závěr	59
9	Seznam literatury	61
10	Seznam příloh	67

2 Předmluva

Řešené téma „Hranice a vztah k jejímu okolí“ vyplynulo z bakalářské práce „Plovoucí a vznášející se objekt“¹. Při jejím řešení jsem na fenomén hranice musel přirozeně narazit. V bakalářské práci jsem reagoval na konkrétní prostor - místo či životní situace. To se mění. Konkrétní prostor, pokud s ním pracuji, pro mne postupně ztrácí formální význam, mizí, a artikuluje se hranice.

Požadovaná struktura diplomové práce přirozeně otevírá dvě základní otázky, které se pokusíme rozvést. Nasnadě je ptát se na fenomén hranice. Co nebo čím hranice je a jakým způsobem je vykládána. Začínající pedagog nutně hledá vlastní pojetí výtvarné výchovy, to úzce souvisí s osobním chápáním výtvarného umění, jeho podstaty. Musí se proto ptát co nebo čím je umění a co je to výtvarná výchova. S tím souvisí potřeba vymezit se k uměleckému a vzdělávacímu diskurzu, kterým se zabývá Marie Fulková v publikaci obdobného názvu. Naznačil jsem subjektivně pociťovaný tlak v oblasti umění. Diskurz vzdělávání nerozepisují, učím příliš krátce. V praxi na mě není vyvíjen nátlak ze strany kolegů a vedení školy, jaký Fulková u začínajících učitelů popisuje, a ve vnějších podnětech se ještě přesně neorientuji.

V textu jsou patrné tři výkladové rámce – fenomenologický, poststrukturalistický a antroposofický. Fenomenologie je oporou kapitole „Hranice“.

Poststrukturalistický diskurz provází podkapitolu „Hranice umění“.

Antroposofický rámec se uplatňuje především ve výtvarné reflexi. S těmito výkladovými rámci též pracují tři přístupy, které nejvíce ovlivňují mé vlastní pedagogické pojetí výtvarné výchovy – artefietika, vizuální gramotnost a waldorfská pedagogika.

Mezi zadáním práce a vznikem následujícího textu uplynul poměrně dlouhý čas. Za tu dobu se můj život proměnil. Nejzásadnější změnou pro didaktický obsah

¹ Linhart: 2013

textu je má práce učitele výtvarné výchovy v ZŠ Grafická. Jako každý začínající učitel se potýkám s řadou problémů, na které mne studium nepřipravilo. Proto jsem se rozhodl v části věnované didaktické řadě, odučené v rámci povinné praxe v pátém ročníku, popsat vybrané didaktické a obecně pedagogické jevy, na které jsem narazil při její realizaci na pozadí nynější zkušenosti v ZŠ Grafická.

Protože textová část práce vznikala postupně, nelineárně, a zpětně reflektuje část výtvarnou, může budit dojem alogičnosti především v kapitole „Grafický vývoj práce“. Tam uvádím, že mě zpětně překvapil možný spirituální rozměr kreseb. To může ve čtenáři vzbuzovat rozpor. Mojí primární snahou bylo prozkoumat vytyčenou část tak, jak jsem schopen, bez ambice dalších přesahů. Pokud je přesto v mé práci spiritualita přítomna, vnikla tam sama, tajně a bez dovolení.

3 Úvod

Hranice v naší interpretaci je především moment, stav, rozpoložení, ve kterém člověk vnímá, pociťuje existenci „Tajemství“. „Tajemství“, která ho obklopují jako světy, pociťuje je téměř hmotně ve vztahu k vlastní existenci v průsečíku minulosti, přítomnosti a budoucnosti. To souvisí s vírou, jež je odvozena spíše od vnímat, než od věřit. S tím, co nazývá Hogenová čtvrtou dimenzí času - „Blízkost - Domov“².

Hranice je branou, branou do prostoru, ve kterém se člověk cítil doma, když byl malým dítětem. V dospělosti ho tento prostor vyzývá a děsí jako černá díra. Snad barva a zvuky jsou branami do onoho světa. Můžeme popsat, jak je barva odrážena či pohlcována, jaké má psychologické účinky, ale o barvě samotné to nic neřekne. Barva je něco subtilního a nepopsatelného, neuchopitelného, odkazem na něco, do čeho se člověk zanoří, co ho obklopí jako oblak, co se na chvíli stává jeho součástí, co ho formuje a v něm přebývá. Co je to za prostor, do kterého skrze barvu, zvuky a tvary vstupujeme?

² Hogenová: 2001, s.80.

4 Hranice

Hranici můžeme vymezit na základě odlišnosti, potom je fakticky nerozpoznatelná a tušíme ji někde na periferii.

*„...něco je pouze tam, kde je rozdíl, teprve rozdílem je něco odlišeno od něčeho (jiného). A současně je také něco uvedeno do vztahu k něčemu (jinému), přičemž ale rozdíl sám, hranice (diferent) sama není ničím“.*³

Dá se říci, pokud něco myslím, pojmenuji to, artikuluje se to v prostoru a stává se „něčím“, ale zároveň to tam bylo již před tím. Petr Vopěnka vysvětluje Bolzanovu teorii „nekonečných množin“: *„... na geometrické objekty můžeme pohlížet tímto dvojím způsobem. Chápeme – li je jen ve smyslu potencionálního nekonečna, pak existují pouze ty, které jsme nějak stvořili... Takových objektů je vždy konečně mnoho, vždy však můžeme vytvořit nějaký nový. Přitom je ovšem třeba mít na paměti, že například úsečka je při tomto uvažování samostatným jedincem a ne množinou bodů na ní ležící. Chápeme – li geometrické objekty ve smyslu aktuálního nekonečna, pak považujeme všechny tyto objekty za existující, tedy jsou vytvořeny dříve, než s nimi vůbec začneme pracovat“.*⁴ Bolzano dále definuje věty o existenci oboru (množiny) všech pravd – známých i neobjevených – aktuálně nekonečných. Bolzano podává jediný, teologický důkaz, že ony pravdy skutečně existují, a to každá jednotlivě. Nejde pouze o vytváření (tištění) nových pravd, ale o způsob, jak další, již existující pravdy rozeznávat. Tím důkazem je Bůh. *„Bůh zná všechny pravdy o sobě jako celek i každou jednotlivě, neboť právě toto je jednou z jeho charakteristických vlastností“.*⁵ Máme – li páku, jejíž konce tvoří potvrzení existence Boží na jedné straně a její popření na straně druhé, nachází se v jejím středu čep, kolem něhož se páka otáčí. Ten je její osou, jejím středem, hranicí a „Tajemstvím“, které trvá bez ohledu na platnost obou premis.

³ Petříček: 2009, s. 123.

⁴ Vopěnka: 2004, s. 11 – 12.

⁵ Vopěnka: 2004, s. 12.

„Při platónském pojetí geometrie leží svět geometrických objektů uprostřed mezi světem idejí a reálným světem... reálné objekty podléhají různým změnám, dokonce vznikají a zanikají, takže ani jejich existence není příliš dokonalá... Geometrické objekty nejsou tvořeny látkou, a proto jsou nepoměrně dokonalejší než objekty reálné. Nejsou to však ideje, neboť nějaká idea je jen jediná, kdežto například bod se vyskytuje v mnoha navzájem nerozlišitelných exemplářích... Geometrické objekty jsou však zakryty clonou prázdnoty, kterou musíme odkrývat, jestliže je chceme nazírat.“⁶

Hranice, například mezi stolem a okolním prostředím, je smyslově neuchopitelná, neoznačitelná. Špendlíkem mohu označit buď stůl, nebo okolí, ale pokud tuto hranici nakreslíme na papír, můžeme o ní uvažovat jako o relevantním prostoru. V tom případě ovšem ztrácíme prostor se stolem. Podobně pracujeme s hranicí myšlenkově. Buď se můžeme zabývat hranicí, nebo jejím okolím, ale obojím současně je to nemožné. Máme tedy jen stůl a jeho okolí nebo hranici – čáru na papíru či neverbalizovaný obsah.

„Samotná aktuální nekonečnost tohoto světa není tomuto přístupu na překážku, neboť o existenci aktuálně nekonečné množiny jsme již přesvědčeni. Překážkou není ani způsob existence těchto objektů. Nepovažujeme je totiž za jsoucí samy sebou, ale pouze za jsoucí v mysli. Nejsou ale v mysli žádného člověka, tam by se nevešly, ale jsou v mysli Boží.“⁷

Každá poznaná pravda - objekt nám pokládá novou otázku – možnost. Znovu a znovu se rýsuje na obzoru. O hranici - čáře se dá uvažovat jako o horizontu, o momentu, který je nedosažitelný, avšak patrný a skutečný.

„Jsou věci, které můžeme jen postřehnout (ahnen), nemůžeme je vlastnit, mít – to nelze. Postřehování má podobu blesku, jenž prosvítí světlinu (Lichtung).“⁸

Horizontu nelze zdánlivě dosáhnout, můžeme jej jen z určité vzdálenosti pozorovat. Nemůžeme jej dosáhnout fyzicky, jakmile se o to pokusíme, zmizí

⁶ Vopěnka: 2004, s. 14.

⁷ Vopěnka: 2004, s. 15.

⁸ Hogenová: 2001, s. 80.

v dálí. Pokud ale zvolíme vhodnou metodu, úhel nazírání, udržíme-li jej v nehybnosti, můžeme snad do prostoru horizontu vniknout. Tam přebývá rozechvění, které prožíváme ve starých naracích, to, co uniká z přísné současné vědecké analýzy skutečnosti. Horizont, hranice vymezuje nějaká pravidla, řád. Pokud se mi povede hranici, řád překročit, čeká na mě další omezení. Zklamáný se ohlížím zpět, ale vrátit se nelze. Jen obzor v dálí falešně slibuje. Dál se plahočím s marnou nadějí. Toužím spočinout jako Drobek z Portugálie. „... *Po večerech nebo odpoledne, když slunce zapadá, sednou si na břeh. Někteří sedí sami a pokuřují z dýmky. Ani moc nepovídají, jen tak sedí. Před nimi se rozprostírá ten obrovský oceán. Kam oči dohlédnou, všude jen ta voda. A někde velmi daleko je vidět, jak se otáčí země, jak se voda u obzoru naklání dolů. Ale až tam je to nekonečné nic. Jen šumí moře, vlnobití, ta nekonečná prázdnota. A Portugalci tam sedí jako teď my tady. Okusují své fajfky a dívají se na tu prázdnotu a taky ji cítí, jsou na konci světa. Sedí a smutní.*“⁹

Drobek běží vpřed, snaží se překročit všechny horizonty svého života, ale ve skutečnosti je na úprku. Nechce horizont překročit, chce uniknout, uniknout děsu přítomnosti. Utíká do budoucnosti, do Portugálie, a neustále naráží do minulosti v neschopnosti přijmout teď a tady. Drobek je nebo spíše chce být spisovatel – umělec. Pokud přijme omezení Řádu, může být osvobozen, na moment spočinout. To je to, co je přitažlivé na tvorbě. Umění nelze ohraničit, umění nastává, stejně jako blesk, jenž prosvítí světlinu, je horizontem, momentem. Samo umění je hranicí. Je prostorem, který nepatří nikomu, je nekonečně široký, ale zároveň úzký jako břitva. Umělec – artista balancuje na jejím ostří. A divák – kritik balancuje s ním.

⁹ Egressy: 2005.

5 Výtvarná reflexe

Jedno z hovorových synonym hranice je čára. Obrysová, přerušovaná, symbolická, kreslená, rytá, transparentní, nalezená, barevná, posvátná, konstrukční, zastupuje rozdíl a nabývá dalších významů. Čára - přímka, rozdíl vzniká vychýlením bodu z jeho nehybnosti, bod je počátek, je nehybný, bezčasý¹⁰. „Na počátku bylo Slovo, a to Slovo bylo u Boha, a to Slovo byl Bůh. To bylo na počátku u Boha.“¹¹

Podle Petříčka má čára dvojí neredukovatelný aspekt:

- a) jako difference, rozdíl
- b) jako čára, tedy rys (trait) a jako trasa

5.1 Grafický vývoj práce

„Grafický vývoj práce“ dokumentuje soubor kreseb. Listy oscilují mezi kresbou a malbou, mezi abstrakcí a figurativním, mezi konstrukcí a narací, mezi barevným a dichromatickým. Použita byla konvenční i netradiční výtvarná media. Formát A4 určila velikost skicáku, který uspokojoval mé požadavky na kvalitu papíru, cenu a prostorovou náročnost v zavazadle. Skicák jsem nosil neustále sebou, kromě kreslení jsem do něj zapisoval poznámky ze školy, různé nápady apod. Kresby jsou seřazeny časově lineárně.



Obr. 1. Ukázka prvních studií.

První studie sledovaly vyjádření prostoru hranice. Náhodou se mi dostal do rukou katalog výstavy Aktuální nekonečno. Výstava hledala souvislosti a impulsy baroku v současném českém umění. V katalogu jsem objevil dvojici reprodukcí. První je perspektivní studie proporčního zmenšování šestiúhelníku od P. Gregoria Vincentia. Pod ní je reprodukce fotografie drátěného

¹⁰ Podle Kandinsky: 2000.

¹¹ Jan 1/1

objektu struktury krychlí. Autorem je Karel Malich. Objekt na fotografii mírně ubíhá směrem dozadu, tím je docílena iluze zmenšujících se krychlí, to spolu s malou hloubkou ostrosti snímku vyvolává pocit prolínání jednotlivých částí skulptury¹². Zpětně jsem přesvědčený, že se obě reprodukce staly důležitým podnětem pro mou práci. Přímoou inspirací pak byla učebnice perspektivy pro scénografy od Věkoslava Pardyla¹³. Pardylovy kresebné konstrukce perspektivních situací ve mně nějakým způsobem rezonovaly. V kresbách se uplatnila také vizuální zkušenost s minimalistickým uměním – Sol LeWittovy konstrukce nebo obrazy Davida Hanvalda na téma židle. Konstrukce jako taková však není cílem, uplatňuje se jako vizuální symbol řádu v intuitivním přístupu. Vlastně se o konstrukci v pravém smyslu nedá hovořit.

Barevnost úvodních prací je výsledkem libosti a faktické momentální dispozice akvarelových barev. Později jsem se rozhodl barevnost neměnit jako určité dobrovolné omezení. Důležitější než tvar a barva sama je pro mne (podobně jako pro Kamila Linharta) specifická stopa akvarelové barvy. Její transparentnost a čistota či špinavost na struktuře papíru vytváří obsah, který se pro mne stává symbolem něčeho, co nedokážu a ani nechci popsat. Linhart hovoří o lesku: *„Neusiluji o přímý smyslový účinek barvy, moje pojetí mě vede spíše k barvám komornějším, pastelovějším, větší význam než barva má pro mne světlo a lesk. V odlesku je něco archetypálního, co máme spojeno se záhadou. V pohádkovém lesku drahokamů se odráží jiná rovina skutečnosti.“*¹⁴

„Konstrukce“ se velmi záhy vyčerpaly. Obecně má výtvarná řešení oscilují mezi spontaneitou a snahou o koncepčnost. Jakmile se mi podaří v práci vysledovat určitý řád a začít jej dodržovat, zdá se mi, že „TO“, o které usiluji, se vytrácí. Shrnu-li to, hledám koncept, který poté v marné snaze o jeho udržení okamžitě opouštím. Stává se tedy jakýmsi horizontem mého snažení. Nevěděl jsem, jak

¹² Vlček: 2000, s. 27.

¹³ Pardyl: 1997.

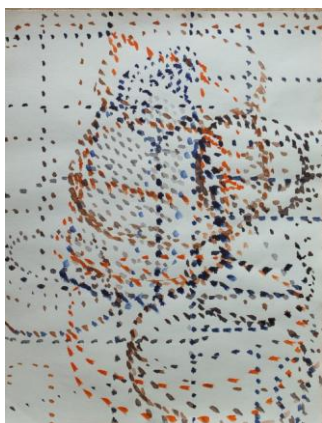
¹⁴ Linhartl in Hůla: 2001, s. 51

pokračovat dále, má představa byla příliš abstraktní. Po delší době jsem si skicoval předměty na stole, snažil se vysledovat hranici v barevné ploše. To mě přivedlo k vulgárnímu zakreslování obrysů přerušovanou linií. Nedokážu si přísně stanovit námět, vymyslet vhodné řešení a to realizovat. Má řešení jsou proto většinou směsí úvahy, podvědomě reflektované náhody a blíže nedefinovatelného rozpoložení. Zakresloval jsem vždy předměty z mého okolí do intuitivně skládaných kompozic. Přerušovaná čára složená z jednotlivých akvarelových stop – obsahů-symbolů mi nejvíce koresponduje s výše představenou úvahou. Tato část se také rychle vyčerpala. Původně jsem považoval první dvě kompozice za nejpodstatnější nebo nejlepší. S větším časovým odstupem považuji takové rozlišování za neopodstatněné. Výtvarně mi tato část připadá nejvýraznější. Při delším pozorování se barevné body slévají a mihotají se. Nevtažují diváka dovnitř, ale oko naráží na jednotlivé body, prodírá se skrumáží až na světlý podklad papíru a odráží se zpět. To odpovídá povaze horizontu, není to však vědomý záměr. Každá časově následující skladba se blíží více k abstraktnímu vyjádření. Poslední list této části je záměrně zcela abstraktní. Poslední kresba se může zdát trochu zbytečnou, bylo však důležité dojít až na konec - pocitu prázdna.

Další sérii kreseb předcházela práce „Yggdrasil“ - světový strom severské mytologie. Práce byla uložena v rámci víceletého semináře pro učitele waldorfských škol. Pracoval jsem se symbolem. Vycházím z úvahy, že forma symbolu by měla odpovídat obsahu, respektive ho nést, bez ohledu na srozumitelnost. Podobně jako se Jackson Pollock snažil o vyjádření obsahu symbolu. V této souvislosti se mi vybavila vzpomínka na zmínku o neviditelném inkoustu z knihy Karla Maye ve slovenském překladu „Cez divý Kurdistan“. May popisuje text nanesený močí, jež lze po zahřátí číst. Moč není příliš komfortní médium, proto jsem posléze experimentoval s mlékem. Neviditelné médium bylo důležité pro průběh práce. Neměl jsem kompozici zcela pod kontrolou, celek jsem viděl až po zahřátí a také postupné zjevování mělo pro mne určité kouzlo – vyvolávalo napětí stejně jako černobílý proces ve fotografii. Barevná struktura

zahřátého mléka na mne působí obdobně jako barevné akvarelové stopy popsané výše. Zároveň zkoumání media bylo impulsem – novou možností práce na souboru. Postupně vznikla řada kreseb navazujících „na přerušované linie“, kombinujících tužku s mlékem. Od figurativních počátečních kompozic se opět ubírají směrem k abstrakci. První kresby této části se námětově hledají, souvisí s oběma předchozími bloky. Postupně vykrystalizovaly v jakési pohybové narace. Skladby kombinují přerušovanou linii s plochou, což by se dalo označit za syntézu první a druhé části. Linie zpravidla plochu rozvíjí nebo komentují. Kompozice této části se vyznačují touhou po řádu. Hledají pravidelnost a řád, jsou vnitřně racionálnější než „konstrukce“ první části. Některé jsou inspirovány pohybem vody v radiátoru, reflektují také kurz prostorové tvorby na konci čtvrtého ročníku studia. Se spolužáky jsme na závěr kurzu prezentovali otevřenou dřevěnou konstrukci pracovně nazvanou „Archa“, připomínající druidskou nebo raně křesťanskou svatyni. Místo, kde jsme stavbu realizovali, lze charakterizovat slovem magické. „Arše“ bude věnován větší prostor níže.

S překvapením si uvědomuji, že vizuálně i duchovně jsou tyto kresby zřejmě



Obr. 2. Přerušované linie.

spřízněny především s pracemi Karla Malicha a meditativní povahou také s tvorbou Stanislava Kolíbalu. To platí i pro předchozí část „přerušované linie“, kde lze také vysledovat jakési probíhání a víření linií energií podobně jako u Malicha. Přestože mým původním záměrem nebylo zobrazení takových jevů, vzhledem k tématu a povaze práce a zvláště v souvislosti s „Archou“, se podobným interpretacím nebráním. Malichovu tvorbu jsem nevyhledával, jeho drátěným objektům jsem

až na výjimky („Lidsko – kosmické spojení“, „Krajina s věčnem“) nepřišel na chuť. Snad se mi drát jeví jako příliš hmotný prostředek pro vyjádření něčeho tak těžce uchopitelného. Možná však chce Malich zdůraznit, že považuje zobrazované jevy za skutečnější a časově trvalejší než jiné, hmatatelnější elementy materiální

povahy. Zařadit Malichovu tvorbu do jednoho výtvarného proudu je problematické. Začátkem šedesátých let minulého století zpracovával krajinu. Práce z tohoto období jsou charakteristické gestickou malbou, v evropském kontextu srovnatelné s lyrickou abstrakcí a tašismem¹⁵. Krajinu postupně redukuje na geometrické prvky, a je historiky umění uváděn jako zástupce neokonstruktivismu: „*Obrazce se zvolna mění ve znaky, symboly, počínaje neustále se měnící křivkou kopce u Holic, který se stává horizontem v doslovném i přeneseném slova smyslu, a konče potom archetypálně chápanými geometrickými útvary, v níž krajinu můžeme jen tušit za přísnou geometrickou symbolikou kruhů či čtverců.*“¹⁶

O jednotlivých geometrických elementech Malich uvažuje podobně jako Wassily Kandinsky. Například „v bodu“ pociťuje napětí, zárodek, koncentrace energie různě směřující například „*vpřed*“, „*nazpět*“, „*obrana*“, „*konec*“.¹⁷ Od poloviny šedesátých let vytváří plastiky – reliéfy: „*Postupně jsem přidával materiál.*“¹⁸ Umělec se postupnou redukcí tvarů v kompozicích „Černý reliéf a Bílý reliéf“ - obdobami čtverců Kazimira Maleviče - dostává na absolutní mez abstrakce. Postupně začíná pracovat s drátěnými konstrukcemi, ve kterých se odráží jeho vztah ke krajině a přírodním jevům (Energie 1973 – 1974, Krajina 1974 – 75). V roce 1976 se drátěnou plastikou „Ještě jedno pivo“ jeho práce odklání směrem od abstrakce a podobně jako Malevič i Malich nachází v sedmdesátých letech další východiska ve figurálním motivu: „*Malich v něm manifestuje svůj odklon od abstrakce a všech stylů, se kterými byl do té doby spojován, a radikálním způsobem představuje nové pojetí umění – odestetizované a přesné zachycení vlastního zorného pole v jediném momentu zdánlivě banální skutečnosti.*“¹⁹ V roce 1977 poprvé prochází Karel Malich zážitkem vidění vnitřního prostoru svého těla. Nové zkušenosti zaznamenává ve svých plastikách. Vrcholem jsou drátěné skulptury z konce osmdesátých let „Lidsko –

¹⁵ Nešlehová: 2007, s. 140 – 141.

¹⁶ Hlaváček: 2007, s. 211 - 213

¹⁷ Padrta In Hlaváček: 2007, s. 210

¹⁸ Malich in Kisil: 2014.

¹⁹ Hauser: 2010.

kosmická soulož“ a „Krajina s věčností“. Od konce osmdesátých let se věnuje především pastelovým kresbám, které zachycují autorovy vize.²⁰

V uměleckém vývoji Karla Malicha objevují určité paralely s proměnami vlastních východisek tvorby, a to jak v demonstrovaném souboru kreseb, tak celkově v průběhu mého vývoje, který se začal datovat poměrně nedávno, kolem roku 2006, kdy jsem začal intenzivně kreslit. Stručný přehled, který u jiných autorů neuvádím, se mi zdá být nutným, protože v průběhu celé tvorby se v Malichově díle objevují prvky, které nějakým způsobem rezonují s předkládaným souborem kreseb. Konkrétněji je to vývoj od krajiny k abstrakci a pak zpět k figurativnímu a dále k těžce uchopitelným, ale pro Malicha skutečným, viděným - cítěným jevům. Dále cítím v jeho práci určitou expresivní nebo až existenciální rovinu, která je někdy více zřetelná („Ještě jedno pivo“ 1976), jindy zcela mizí („Prostorová instalace“ 1971), a která je mi také vlastní. U Malicha se projevuje ve způsobu práce s materiálem – dráty různě trčí, jsou svazovány provázky - nebo gestickým projevem v plošných pracích a také autentičností motivů – zpracováním vlastních prožitků a životních zkušeností.

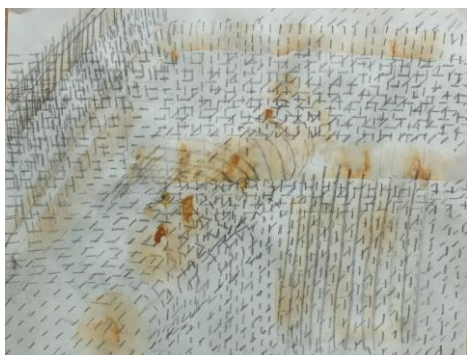
Se Stanislavem Kolíbalem shledávám podobným meditativní způsob práce na poslední části souboru a uvažování o tvarech. Pro Kolíbalu jsou primární geometrické obrazce bezprostředním způsobem vyjádření skutečnosti: *„Není tudíž pro mne tento čtverec čtvercem ani kruh kruhem, ani krychle krychlí, zdůrazňuji to, aby se nezdálo, že tyto čisté tvary pro mne představují výtvarný problém. O ten mi nejde – za geometrickými formami vidím možnost, jak vyjádřit věci obecné, týkající se celé naší existence.“*²¹ Stejně tak pro mne slouží formy k vyjádření tajemství. Židle na kresbě poslední části není Kosuthovou židlí, ani Magrittovou fajfkou. Stejně jako u Kolíbalu („Poloelipsy a trojúhelníky“, „Bez názvu“, 2007; „Berlínské kresby“, 1988) jsou geometrické tvary na listech poslední a první části nepevné, jejich tvar je narušený povahou použitého media. K povaze formy tvarů Kolíbal říká:

²⁰ Hauser: 2010.

²¹ Kolíbal in Hůla: 2001, s. 37-38.

„Používám sice abstraktní formy, ale ta geometrie je často měkká, narušovaná, pojednaná malířským způsobem. Hlavním cílem celého snažení není jenom forma, ale i vyjádření životních pocitů.“²² Hledání a variování prostorových vztahů jednotlivých prvků však u mne, na rozdíl od Stanislava Kolíbal, není cílem. Na druhou stranu některé kresby jsou silně progumované, což popírá posledně řečené.

Poslední kresba celého souboru je záznamem a popisem práce tkalcovského stavu²³. Tak jako se předchozí části souboru postupně vyprázdnily, zdá se mi,



Obr. 3. Poslední kresba souboru.

že naopak tato část se nejprve hledala, což se projevuje jednak menší výtvarnou přesvědčivostí prvních kreseb poslední části a alespoň pro mne niternější, intimnější polohou. Hledání končí poslední kresbou, která se vrací zpět do viděné smyslové skutečnosti a uzavírá soubor.

Hranici a horizont pojednala v dizertační práci Alena Kotzmanová. Kotzmanová opírá komentář k práci „Pobřežní hlídka“ o úvahy Miroslava Petříčka. V jejím pojetí je horizont hranicí, která je nedosažitelná ve smyslu omezení, která před nás klade každý následující obzor, jenž se objevuje a jenž je zároveň příslibem něčeho nového. V pobřežní hlídce vymezuje fyzické možnosti pohybu člověka na ostrově, pro kterého je horizont volného moře příslibem i hrozbou současně. Pro Kotzmanovou je horizont možností, která se otevírá. Možností vizuální i metaforickou. Podobně jako já i ona v souboru kreseb „Horizont všech horizontů“ zaznamenává linie – hranice. Klade proces nad výsledek. Soustředí se „na prožívání linie a jejího tvaru“²⁴. Z doprovodného textu usuzuji, že v souladu s Miroslavem Petříčkem, jde Kotzmanové na rozdíl ode mne spíše o prostor za horizontem, než o prostor uvnitř horizontu. Již citované: „prožívání linie a jejího

²² Kolíbal in Hůla: 2001, s. 37.

²³ příloha CD/graficky_vyvoj/025.jpg

²⁴ Kotzmanová: 2013, s. 27.

tvaru“ tento závěr částečně popírá. Tato nesrovnalost, která nedovoluje jednoznačnou interpretaci, však možná potvrzuje oprávněnost mého pohledu. Prostor za horizontem je v budoucnosti a podmíněn pohybem. Prostor v nebo uvnitř horizontu vnímám koncentrovaně v jednom bodu, časově nehybně. Všechny prostorové a časové vrstvy se prolínají, probíhají současně, v jednom okamžiku se soustředí minulost, přítomnost i budoucnost. Což snad dokumentuje zmiňovaná studie schématu funkce tkalcovského stavu.

5.2 Archa

„Archa“ je kolektivní skulptura realizovaná během krátkého kurzu prostorové tvorby na konci prvního ročníku (2013) navazujícího magisterského studia v okolí obce Nechvalice. Na díle jsme pracovali spolu s Jiřím Lukšem, Martinem Žilkou a Davidem Madarem. Geneze Archy byla kolektivní. Já jsem vnesl téma lodě, Jirka řekl „Archa“, Martin ukázal na horizont: „Tam to postavíme“. V blízkém okolí jsou evidovány obětní kameny a místo stavby mělo zvláštní, syrovou atmosféru. Nic nám nedalo zadarmo. Návrší bylo zarostlé vysokou travou, chůzi ztěžoval polom a velké kusy kamene. Používali jsme pouze materiál nalezený v místě realizace. Neprůchodnost terénu práci velmi znesnadňovala. John Steinbeck v knize „Neznámému bohu“ popisuje osidlování amerického západu. Pionýři



Obr. 4. Archa.

museli na nové půdě prolít krev, aby se jim krajina poddala. Martinovi při urputném boji s vyvráceným kmenem stromu odskočila sekera a téměř obnažila čistým řezem holení kost. Krev se vsákla do půdy, rituál oběti byl naplněn a stavba mohla být dokončena.

Martina v trojici zastoupil David.

Na vrcholku kopce „Skalky“, nedaleko obce Chlístov, jsme objevili viklan a nedaleko něj plochý, oválný balvan (cca 4x3 m), kolem nějž jsme vztyčili žebrovi „Archy“. Formálně je „Archa“ dřevěnou konstrukcí vyváženou různými

podpěrami. Z levoboku mají tendenci do stavby opticky vstupovat vertikály stromů. Tomu se stavba vymezuje horizontálami, které mají zároveň konstrukční funkci. Pravobok se naopak prostoru otevírá a nechá se jím dotvářet. V čele je kloun se stěžněm ukončeným muří nohou, jež odkazuje k magické trojce. Jak symbolicky, tak vizuálně má Archa ambici být kontrapunktem jaderné elektrárny Temelín, jejíž komíny okupují jeden z výhledů. Na horizontu je „Archa“ odhalitelná jen všímavým pátravým okem, které postřehne pravidelnost konstrukce vybočující z neuspořádaného okolí. Obsahově stavba vnáší „Řád“ do archaického, pohanského obětiště, podobně jako je Gironská katedrála vystavěna na základech antického dómu.

5.3 Odrazy

Z ateliéru na „Trafacce“ jsem každé ráno (dokud mi ho nezakryl vyrůstající bytový komplex) pozoroval horizont Proseku. Jednou mne do očí udeřil prudký záblesk světla. Skleněné tabule na horizontu odrážely dopolední slunce v pravidelný čas několik následujících dnů. Chtěl jsem na ranní pozdrav reagovat, odrazit zrcadlem paprsky zase zpět. Domluvili jsme se s bratrem, že mi pomůže s fotodokumentací záměru. Bratr nastudoval google mapu a vyrazil na kole s předpokládaným dostatečným časovým předstihem. Cestou zabloudil, Země se pootočila a sluneční paprsky se přestaly odrážet do mého okna. Bratr posléze dorazil na místo, ale pro změnu nemohl v dálce a skrumáži budov lokalizovat „Trafacku“. Pokoušel jsem se pomocí zrcadla označit své okno, což se podařilo. Bratr ho vyfotografoval a vydal se zpět.

Původní předpoklad nevyšel, neposílal jsem paprsky zpět na Prosek, ale signalizoval bratrovi, upozorňoval na svou existenci. Zamýšlená komunikace s místem se změnila v něco niternějšího, intimnějšího. On hledá mne a já hledám jeho, na chvíli se nalézáme. A otázkou zůstává, kdy jsme se ztratili.

5.4 Yggdrasil

Podobenství kosmu, symbol „Řádu“. Světový strom severské mytologie prorůstá devíti světy, v jeho koruně se pasou jeleni, po kmenu běhá veverka, na vrcholku sedí orel, který má na hlavě jestřába. U kořenů žijí tři normy, obr Mími a třetí kořen okusuje drak Nidhogg. Strom nepřetržitě skrápí vlhký déšť a rámuje duha.

Práce byla zadána na semináři pro třídní učitele waldorfských škol. Pokusil jsem se vyjádřit obsah symbolu se zachováním některých atributů. Konkrétně jelena, veverky, orla s jestřábem, obra, hada – draka a tří norem. Abstrahoval jsem postupně realistické tvary do znaků připomínajících runy organizované do devíti řad v šesti sloupcích – šest tvorů, devět světů. Barevný podklad symbolizuje rozmanitost, život, vesmír, tajemství. Technicky jsem řešil především vyjádření barvy.

Barva je zvláštní věc, nedá se popsat, fyzika ji definuje jako optický jev a přiřazuje jí příslušnou vlnovou délku. Co to ale řekne slepému člověku, který nikdy neviděl? V přednáškách vydaných pod názvem „Tajemství barev“ rozebírá Rudolf Steiner různé přístupy k barvám. Podobně jako Goethe²⁵ odmítá Newtonovu teorii barevného spektra. Tvrdí: *„Pokud se však hovoří [z pohledu newtonovské vědy] o barvě, o kvalitě barvy, bývá tím vždy míněn jen subjektivní dojem, a hledá se něco, co by bylo objektivní. Pak se ale člověk od barvy úplně vzdaluje. Ve všech těch éterných vibracích [vlnové délky barev], které jsou vymyšleny (a ony jsou ve skutečnosti opravdu vymyšleny), už totiž není samozřejmě nic z toho, čím je náš barevný svět. A právě chceme - li vstoupit do objektivní povahy barev... musíme se snažit svět barevnosti neopustit. Pak můžeme doufat, že pronikneme do toho, co je vlastně podstatou barvy.“*²⁶ Steiner podrobně argumentuje barvy jako obrazy samy o sobě: *„černá představuje duchovní obraz mrtvého, zelená je mrtvý obraz života, barva broskvových květů je živoucí obraz duše, Bílá neboli světlo je duševní obraz ducha“.*²⁷ Nemohu tvrdit, že chápu, co

²⁵ Goethe: 2004.

²⁶ Steiner: 2011, s. 18.

²⁷ Steiner: 2011, s. 30.

znamená „*duševní obraz ducha*“. Při pozorování jemně růžově nafialovělých plátků květu plané růže nebo oprýskané vybledlé fasády, rozbitého okna s nedefinovatelnou skvrnou organického původu, barevné plesnivě stěny někdy pocítím něco neverbalizovatelného, velmi jemného, co nesouvisí s takzvaným psychologickým účinkem barvy, ale nachází se až někde za ním. To „něco“ dávám do souvislosti s tím, co Steiner popisuje. Nevím, zda jde o například „*Duchovní obraz mrtvého*“, ale má to různou kvalitu. Vnímám to u jemných barevných tónů. Pokud je barva sytá, převáží psychologický účinek, jak jej například popisuje Kandinsky²⁸. U oprýskaných stěn se barvy mísí, přechází jedna do druhé nebo se různě odkrývají, vznikají a zanikají.

Steiner zkoumá povahu barev i z hlediska jejich vzniku, způsobu existence. Například pokud „*do klidné bílé zazáří z jedné strany modrá a z druhé žlutá, vzniká zelená*“.²⁹ Barvu broskvového květu podmiňuje aktivní pohyb černé a bílé, *jedné do druhé*³⁰, prozářený červenou. Nemíní se tím fyzická malířská práce – míchání barev. Popisuje se obraz vzniku barvy, podstata z barevnosti, její bytí. Interpretuji jej jako pocit z - cítění mísení a prozáření. Ne jako vulgární představu, ale jako nejsubtilnější analýzu vjemu, který je za smyslovým prožitkem něčeho konkrétně barevného, stěny nebo květu. Je to „to“, k čemu barevný objekt odkazuje, podobně jako když kliknu myší na webový odkaz. Není to ale jen informace, je to něco živého. Nepovažuji takové vnímání za něco výjimečného – nedostupného. Domnívám se, že jde o zcela běžnou zkušenost, která je však pro svou jemnost snadno přehlédnutelná.

Při vlastní práci jsem si vytyčil především dva technické úkoly. Ohraničit tekoucí barvu řádem a uskutečnit pohyb bílé s černou prozářený červenou. Hledal jsem alternativu se stejným efektem, jakého dociluje lazurní renesanční malba nebo akvarel. Plátno s rozlitými, různě řaděnými barevnými tušemi jsem překryl

²⁸ Kandinsky: 1998.

²⁹ Steiner: 2011, s. 33.

³⁰ Steiner: 2011, s. 34.

pauzovacím papírem se znaky atributů vymezenými hustou šrafurou tužky. Šrafura se blíží vzájemnému pronikání bílé a černé, okénka pravidelně uspořádaných symbolů vnáší řád. Později jsem šrafuru překryl černou olejovou lazurou. Obraz jsem vystavil v galerii Puppenklinik v rámci skupinové výstavy „Keine panik von Titanik“. Obraz doplnily znaky symbolů vyškrábané šroubovákem do špinavé malby zdí galerie. Neinformovaný divák je může zahlédnout pouze náhodou. Odkazují na existenci „Tajemství“ a jsou tam dodnes.



Obr. 5. symboly na zdi galerie

6 Hranice umění a výtvarné výchovy

Následující kapitoly jsou věnovány vymezení vlastního pojetí výtvarné výchovy. Úzce souvisí s osobním chápáním výtvarného umění, jeho podstaty. Je potřebné uvědomit si, co je tvůrčí, opravdové, svobodné a co je dusivý mocenský zájem nebo egoistické teoretizování, představy a jejich prosazování. Pedagog výtvarné výchovy nebo galerijní edukační lektor, ať už chtějí nebo ne, se stávají součástí uměleckého a vzdělávacího diskurzu a jsou jimi manipulováni. Mají zodpovědnost za to, co dětem předkládají. Měli by rozpoznávat různé zájmy, pasti a intelektuální smyčky manipulující diskurz umění i vzdělávání, provést svou archu zrádnými místy nepřehledného toku. Proto považuji za nezbytné nejprve si ujasnit, co nebo jak je dnes vnímáno umění a postavení umělce.

6.1 Hranice umění

*„Umění ve skutečnosti neexistuje. Existují pouze umělci ...“*³¹

*„Umělci nejsou žádní inteligenti, proto jsou umělci (Andy Warhol)“*³²

„... umění je něco, čím se člověk jak v jeho tvorbě, tak v jeho prožívání staví do světa ducha“^{33, 34}

Podle Goodmana umění nastává přečtením kódu artefaktu. Je umění neustále zjevné, přítomno v uměleckém artefaktu, vázáno kódem a nastává v okamžiku percepce diváka, nebo ho vnáší teprve divák skrze já – self, přesněji „I“³⁵? Pokud předpokládáme, že umění je spojeno s artefaktem, kdy vznikne to spojení? Umělecký prožitek může přece nastat také ve snu, bez přítomnosti matérie.³⁶ Bere tvůrce odněkud umění a spojuje ho s matérií? Nebo je umění obsaženo – nastoleno

³¹ Gombrich 1990, s. 15

³² Příspěvek v internetové diskuzi na téma angažovanosti umělců v politických projektech. http://revue.idnes.cz/diskuse.aspx?idiskuse=A150529_102710_lidicky_zar&razeni=vlakno

³³ „A jako se člověk zrodil z fyzického těla, tak se rodí z ducha.“ Steiner: 2010, s. 45. Dále „duchový svět“ Steiner: 2010.

³⁴ Steiner: 2011, s. 174.

³⁵ Podle Herberta Meada

³⁶ Poznatek autora

- zjeveno v tvorbě samé a artefakt je dokladem - důkazem prožitku - zážitku - spojení. A v případě geniálních tvůrců je možné skrze artefakt zážitek opakovat? Je umění pouze esteticko-intelektuálním prožitkem či vlastní entitou - branou, podobně jako barva přístupnou skrze „I“, přičemž artefakt má funkci klíče, tak jako náboženský ritus může zprostředkovat duchovní vhled?³⁷

V současnosti je umění definováno jakousi nepsanou společenskou smlouvou, v některých bodech potvrzenou soudně, která se položenými otázkami nezabývá. Ve stručnosti úmluva říká, že umění je vše, co je za umění označeno umělcem a co je potvrzeno další autoritou - kurátor, kritik, galerie, judikativa. Tím je zdánlivě zaručena absolutní svoboda v umělecké oblasti a zároveň se otevírá řada problémů. Nasnadě je otázka - kdo nebo co je umělec, dále mocenské postavení uměleckých a občanských institucí a jejich legitimita v rozhodování o konkrétním díle. Součástí výše zmíněné smlouvy je také právo diváka přijmout či odmítnout umělecký akt. Jenže v situaci, kdy o ryzosti uměleckého aktu rozhoduje soud, ekonomický či politický zájem, se absolutní umělecká svoboda umělce i diváka vytrácí. Pokud má být umění svobodné, nemůže na něj dohlížet jakákoliv instituce a nemůže o něm rozhodovat úzká skupina lidí - ať umělců, kritiků, kurátorů nebo učitelů. Jiří David v rozhovoru s Jiřím Přibáněm³⁸ říká, že umění je úzká elitní záležitost a odmítá koncept Josepha Beuyse: „umění je život“, „každý je umělcem“. David argumentuje tím, že pokud přistoupíme na Beuysovu tezi, ztrácíme rozlišovací schopnosti a estetická kritéria. Z tohoto pohledu jsou ovšem problematické ready - made objekty jako umělecké dílo, Duchampova úvaha o nezáměrném setkávání - vyhledávání³⁹, inzitní umění art - brut nebo obrazy celníka Rousseaua. Lze také namítnout, že naopak rozlišovat je třeba, abychom mohli zachytit okamžiky, kdy umění nastává, ať už v záměrném artefaktu či životní situaci. Praktické uplatňování estetických kritérií je natolik subjektivní

³⁷ Davy:2014

³⁸ Přibán: 2007.

³⁹ viz. Chalupecký: 1998, s. 193

a vyvolává tolik rozporů, že je nelze brát jako něco pevně normativního. Pokud nemůže být každý umělcem, tak kdo tedy může? A kdy? Tehdy, když tvoří umění nebo když ho netvoří? David popisuje umělce jako člověka, jenž dokáže reflektovat svoji tvorbu. Pak je hovno v plechovce⁴⁰ - patřičně okomentované - ceněným uměleckým dílem. Zatímco například krásná zahrada není uměleckým dílem bez ohledu na případný umělecký prožitek diváka, protože anonymní amatérský zahradník k tomu dokáže říci pouze něco ve smyslu: „dělám to tak nějak, aby to vypadalo“. V nejlepším případě z toho vytvoří umělecké dílo kurátor, který „amatérské“ artefakty vystaví, ozvláštní změnou prostředí. Manzoniho „Umělcovo hovno“ se dá dobře srovnat s ampulí pařížského vzduchu od Duchampa⁴¹. Formálně jsou oba artefakty srovnatelné. Obsahově tu však je patrný rozdíl. „Pařížský vzduch“ sebou nese příběh, je významově mnohovrstevnatý a zároveň konzervou doby – vzduchem, který ještě nebyl vydechnut v Osvětimi. Hovno v plechovce je trefným, pravdivým vizuálním komentářem společenské situace, obdobně jako Duchampova „Fontána“, je to ale „Umění“ nebo „jen“ ironie, satira? Je každý názor na cokoli, umně vyjádřený uměleckými prostředky, „Umění“? Společenská smlouva říká, že ano. Ubezpečuje mě, že si mohu bez obav zakoupit umělcův ostatek, vyčlenit mu čestné místo na polici a radovat se, jak stoupá jeho cena, čímž se popírá a zároveň naplňuje původní záměr umělce. Jiří Kulka v „Psychologii umění“ předkládá: *„Je – li umělecký artefakt stvořen, existuje jako kterákoli jiná věc. Prootně je také vnímán jako běžný předmět. Esteticky (Kulka charakterizuje umělecký zážitek druhem estetického vnímání)⁴² je vnímán až v okamžiku, kdy si recipient uvědomí, že jde o umělecké dílo.“⁴³* S trochou nadsázky se tedy dá říci, že umělecké dílo je konstrukt. Ostatně Jiří David dokládá historky, kdy personál galerie vyhodil umělecké

⁴⁰ Pietro Manzoni, „Umělcovo hovno“ 1961.

⁴¹ Marcel Duchamp, „50 cm² pařížského vzduchu“ 1920.

⁴² Kulka: 2008, s.

⁴³ Kulka: 2008, s. 28.

exponáty v domněnání, že jde o smetí⁴⁴. Můžeme tak parafrázovat citát Ernsta Gombricha, jenž uvádí tuto kapitolu „*Neexistuje umění, existují jen umělci*“: Neexistuje umělecké dílo, existuje jen umělecký zážitek. Ten je zcela osobní, svobodný, nepřenositelný a nemůže podléhat vnější normě nebo rozhodčím.

Jiří Přibáň píše o současném umění v komentáři k „Apoteóze“ Jiřího Davida: „*Bez řádu nemůže žádná společnost vzniknout, ale bez smíchu, kterým se tento řád relativizuje, nemůže existovat... Jestliže má i dnes umění nějaký smysl, spočívá právě ve schopnosti být antistrukturou proti stále tyranštější kultuře vážnosti, ať ve formě ekonomického diktátu, nebo všemožných pravidel politické, náboženské či jakékoli jiné korektnosti. Musí se vlámat do každé apoteózy, která by chtěla zvěčnit jakékoli nacionální nebo postnacionální mýty a kodexy myšlení i chování. Musí citovat necitovatelné a rozbít celek tak, aby se stal sám sobě fragmentem. Musí se postavit proti každému celku, aby se samo nestalo apoteózou. Ten celek nikdy nesmí vyzvat na otevřený souboj, ale o to víc ho musí opisovat a přepisovat, aby narušilo jeho struktury a význam.*“⁴⁵ Jiří Přibáň v této souvislosti upozorňuje na nebezpečí devalvace estetického rozměru díla na úkor „*prodejnosti etického či politického obsahu*“⁴⁶. Větší nebezpečí vidím v tom, že se z umělce stává arbitr nebo, jak píše Přibáň ve stejném článku, kněz, který své výnosy posvěcuje auroou umění zlatého telete. Každý umělec je nějakým způsobem angažovaný a v kontextu svého díla v tomto ohledu poměrně dobře čitelný. Horší je to s uměleckými institucemi. Jejich mocenské možnosti ovlivnění společenského diskurzu jsou mnohem větší než u jednotlivce. Je nepřijatelné, když soukromý subjekt, podporující nejasné privátní politicko - ekonomické cíle, čerpá finanční prostředky z veřejných zdrojů. To se v našich podmínkách týká Centra současného umění Dox, jak velmi dobře dokumentuje Pavel Sterec.⁴⁷ Paradoxní taky je, že to, co má narušovat, se často velmi dobře ve stávající struktuře etabluje, je pohlceno a přetvořeno „*Matrixem*“. Což vtipně glosuje na pozadí graffiti scény

⁴⁴ Přibáň: 2007, s. 135.

⁴⁵ Přibáň: 2015.

⁴⁶ Přibáň: 2007.

⁴⁷ Sterec: 2015.

v českých podmínkách Pavel Karous: „*Mladí revolucionáři – staří brebendáři*“⁴⁸. Je rozdíl, když si umělec v pohodě nechá vyrobit zlatou kost, podepíše ji a nechá pověsit před galerií⁴⁹ nebo v zoufalé době hypoteční krize prodává oprátky před bankou⁵⁰, či dá věcně a jasně občansky, sám za sebe najevo, že „*kníže hrající si na pankáče zaslouží fákáče*“⁵¹, aniž by se přitom schovával za nějaký umělecký projekt⁵². Vráťím se ještě k textu Jiřího Přibáně o opodstatněné nutnosti bořit veškeré „Apoteózy“ ve jménu demokracie. V dokumentu České televize „Co se kýče týče“ se respondenti shodli na tom, že každý z nich potřebuje k životu kousek kýče. Stejně tak každý z nás potřebuje k životu nějakou „Apoteózu“, ať už je to umění, Václav Havel, Karel Schwarzenberg, Rudolf Steiner, Jára Cimrman, Lady Gaga, Jarda Jágr, sex, nebo Karel Marx. Vždyť demokracie je sama sobě „Apoteózou“.

Kontroverzně píše o současném umění v roce 1914 Rudolf Steiner: „*Představme si dnes v nějakém moderním městě člověka, který bude procházet obrazovou galerií nebo výstavou. Inu, milí přátelé, na toho člověka se nebude dívat to, co hýbe jeho duší, to, co je mu vnitřně důvěrně známé; dívá se na něj něco, co je, když to řekneme radikálně, pro něj sumou hádanek, které může vyřešit teprve tehdy, jestliže se dostatečně zhloubá do zvláštního vztahu, který ten, či onen umělec má k přírodě nebo něčemu jinému. Stojíme tu před samými individuálními hádankami či úkoly. A zatímco si člověk myslí – a to je na této věci významné – zatímco si člověk myslí, že řeší umělecké hádanky, řeší vlastně ustavičně úkoly na nejvyšší míru neumělecké, totiž úkoly psychologické, takové, jak se dnes ten či onen umělec dívá na přírodu nebo úkoly světonázorové a podobné, které nepřicházejí v úvahu, ponoříme – li se do velkých uměleckých epoch. Tady přicházejí v úvahu skutečné umělecké úkoly, i pro diváka skutečné estetické úkoly, protože ono „Jak“ je něco, s čím se umělec potýká, zatímco ono „Co“ je jen látkou, něčím, co jej obtéká, do čeho je ponořen. -*

⁴⁸ Brodilová, Slačálek: 2015

⁴⁹ Jiří David „Láska (Zlatá kost)“, 2012, instalace ve veřejném prostoru, Praha.

⁵⁰ Milan Kohout „Oprátky“ 2007, Boston.

⁵¹ Krajhanzl: 2013.

⁵² Jiří David se veřejně vyjádřil k způsobu pojetí presidentské kampaně Karla Schwarzenberga a odsoudil zneužívání symboliky hnutí punk. Houda: 2013.

Mohli bychom říci: Naši umělci už nejsou žádní umělci, jsou to pozorovatelé světa z nějakého zvláštního stanoviska, a to, co tu pozorují, čeho si podle svého temperamentu všímají, to utvářejí. To jsou však psychologické světonázorové úkoly, úkoly dějepřavy atd.; avšak podstata uměleckého pozorování onoho „Jak“, to je něco, co v naší době téměř úplně vymizelo.“⁵³

V souladu s citovaným textem konstatuji, že výstavy a instalace často připomínají sudoku pro pokročilé a málokdy „něco hýbe mojí duší“. Čisté prostředí galerií a instalace mnohdy asociují anekdotu o žebráku, který sedí před kostelem a stěžuje si Bohu: „Nechtějí mě tam pustit.“ Bůh: „Ani mě ne“. Situace, které si Steiner před sto lety všímá, může působit z dnešního pohledu úsměvně. Podívejme se tedy na pravidla v oboru, ke kterému současný umělecký diskurz podle Steinera inklinuje. Petr Vopěnka si nebere servítky při popisu výzkumného a publikačního prostředí. „Rostoucí počet vědeckých pracovníků, pro něž uveřejňování dosažených výsledků bylo zdrojem obživy a společenské vážnosti, měl za následek hrozivý nárůst uveřejňovaných prací. Z nich pak stále více procent bylo takových, které podávaly odpovědi na otázky, které nikdo nepoložil, neboť nikoho – často ani samotného autora takovéto práce nezajímaly... Mnohem závažnější však bylo, že spolu s propadem tohoto nevlastního smyslu (tvorby bezcílných vědeckých prací) se s naléhavou palčivostí začala z nevědomí vědců vynořovat otázka vlastního smyslu vědecké práce. Vyjevovat je začala například na vědeckých konferencích, kde nikdo, kdo se čirou náhodou nezabýval přesně tímž problémem jako přednášející, přednášce nerozuměl a ani rozumět nemohl. Přesto byly přednášky hojně navštěvovány, neboť každý přišel, aby ostatní přišli i na jeho přednášku. Ztráta smyslu vlastní celoživotní práce by pro leckterého vědeckého pracovníka byla ztrátou jeho vlastního života a znamenala by tak vymazání jeho jména z Knihy života (viz Zjevení sv. Jana, 3,5.22,19), do níž se dle svého přesvědčení svými vědeckými pracemi zapsal... Nový smysl vědeckých prací byl nalezen okamžitě, a sice v podobě tzv. citačního indexu... Čím více citací nějaká práce má, tím je hodnotnější, a tedy i tím větším vědcem je její autor... Kdo usiluje o zapsání do takto parodované Knihy života, ten by si měl

⁵³ Steiner: 2011, s. 70 – 71.

uvědomit, že body tímto způsobem získané nemají větší cenu než góly na tisícím dvoustém padesátém šestém mistrovství Anglie ve fotbale.“⁵⁴ Srovnejme citované s Jaroslavem Rónou, komentujícím situaci v současné umělecké praxi. „Pokud to zážitek nepřináší, je to pro mne dál jenom skříň, jenom obrazovka nebo rozmazaná fotografie, jenom nějaké světlo. Nezáměřím... Cokoli může být namalováno a obhájeno jakkoli, to je něco strašného. A kolem se motají nějakí lidé, nikdo z nich neví, o co jde, všichni si lžou a říkají, jak je to fajn a jak to na ně působí. Alespoň já myslím, že lžou. Když se kolegů na takové výstavě zeptám, co tomu říkáš, většinou uslyším, já nevím, já tomu nerozumím. Jak to? Ty tomu rozumíš. Žiješ ve světě? Žiješ, tak tomu buď rozumíš, anebo to k tobě nehovoří. To je tvoje právo. Umělec, to už jsem jednou říkal, zastupuje šamana, člověka, který ostatním nabízí cestu, který uzdravuje, něco důležitého přináší a požívá za to šamanská privilegia. Už jenom to, že sám sebe nazývá umělcem, je tak obrovské privilegium, že za ně musí něco odvést.“⁵⁵

Aby byl vědec hojně citován, musí publikovat v prestižních periodikách, nezdědka čeká na publikaci v takovém médiu i několik let. V praxi postupně publikačně stoupá od těch méně významných až po ty nejvýznamnější vědecké časopisy. Umělec je na tom obdobně, citační index nahrazuje seznam výstav na konci profesního CV. Vědci vytváří bratrstva, která se vzájemně citují a potvrzují, umělci zakládají galerie, ve kterých si vzájemně hostují. Galerie běžně fungují na projektové bázi – další shodný prvek, umělec - vědec vytváří projekty, tak aby se vešel do koncepce té nebo oné galerie – kurátora – grantové agentury a pokud je vybrán, po roce projekt vystaví. Další, rychlejší model je zastupování komerční galerií. Ta umělce draftuje, tlačí jej do médií, postupně ho nechá rozehrát v nižších ligách podobně, jako to dělají hokejoví agenti, případně hokejové kluby s mladými talentovanými hráči. Tím artista podporuje své statistiky. Ve vhodné chvíli je umělec uveden na veletrh s uměním, nebo do velké světové instituce. Tak „vzrůstá prestiž“ (frekventovaný slovní obrat v rozhovoru Jana Dědka s galeristou Filipem Polanským) umělce i samotné galerie, která se pak může účastnit vyhlášenějších

⁵⁴ Vopěnka: 2004, s. 132, 134 – 135.

⁵⁵ Róna in Hůla: 2001, s. 79.

akcí.⁵⁶ Postupně umělec i galerista stoupají hierarchií galerií a stupňuje se cena artefaktů uměle podporovaná samotnými sběrateli, jak popisuje Jiří Švestka⁵⁷. Pokud na systém nepřistoupí – obdobné je to ve vědě, jakoby umělecky nebo vědecky neexistovali. Stávající praxi osobitě komentoval blinkající Ondřej Brody na Art Forum v Berlíně.⁵⁸ Petr Vopěnka vybízí vědecké pracovníky k revoltě, ignoraci a sabotování systému.⁵⁹

V době před rokem 1989 byl obecně tlak na svobodu člověka vytvářen z vnějšku. Dnes může společensky úspěšný jedinec disponovat vysokou mírou nezávislosti a vnější osobní svobody (společnost si na tom zakládá), zdá se mi však, že ta vnitřní svoboda je možná ve větším ohrožení než před rokem 1989.

6.2 Pojetí výtvarné výchovy

V současnosti je výtvarná výchova - „Výtvarný obor“ na základních školách v našich podmínkách specifikován „Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání“⁶⁰ (dále jen RVP) a ideálně upřesněn „Školním vzdělávacím programem“ (dále jen ŠVP). RVP je soupisem dovedností a vědomostí, které současná společnost požaduje po svých příslušnících. Specifikuje je v „cílech vzdělávání“, jež mají být dosaženy skrze „klíčové kompetence“. Ty si jedinec osvojuje vzdělávacím procesem dle svých možností. Jednotlivé kroky vzdělávacího procesu vymezují „očekávané výstupy“. Ty jsou zároveň jediným evaluačním měřítkem kvality edukace. Dokument se nezabývá duševně - tělesnými potřebami člověka v průběhu ontogeneze a neobsahuje evaluační nástroje, které by ověřovaly, nakolik byly v průběhu školní docházky naplněny - podpořeny. Je vypracován podle představ společnosti – její reprezentace o ideálním evropském svobodném občanovi.

⁵⁶ Polanský in Dědek: 2014.

⁵⁷ Jiří Švestka in Buláková: 2014.

⁵⁸ Ondřej Brody „Art Forum Accident“ 2005.

⁵⁹ Vopěnka in Vzkaz: 2010.

⁶⁰ Balada: 2006.

Ocitáme se v podobné situaci jako výše u otázky umění. Odpovídá představa evropského českého ideálního svobodného občana, tak jak ji reprezentuje RVP, lidské individualitě v její desetimiliónové podobě?

RVP směřuje „Výtvarný obor“ kognitivně. Orientuje se na vizuální komunikační dovednosti, kulturní souvislosti a rozmanitosti současné společnosti. Klade důraz na individuální výtvarné vyjádření. Výchovou jako záměrným ovlivňováním socializačních procesů⁶¹ se příliš nezabývá⁶². V dokumentu RVP je použit pojem socializace dvakrát. Pojem výchova je používán spíše ve smyslu vzdělávání. V dokumentu není reflektován potenciál výtvarných činností pro duševně – fyzický vývoj jedince. Snahou autorů bylo vytvořit co možná nejširší mantinely pro práci učitele.

Marie Fulková definuje výtvarnou výchovu: „*Specifická oblast vzdělávání, která je spojená s oblastí uměleckou, tvůrčí, kulturní, komunikační, vizuální, sociální a která se v systému všeobecného základního vzdělávání nazývá výtvarnou výchovou.*“⁶³ Výtvarná výchova v pojetí Fulkové je kognitivní, zaměřená na rozvoj vizuální gramotnosti žáků. A je velmi blízká dokumentu RVP ve smyslu obsahů „očekávaných výstupů“.

Další výkladový rámec, který se během studia podílel na formování mého pojetí výtvarné výchovy, je artefiletika Jana Slavíka. Ta „*přibližuje soudobou expresivní výchovu účinnosti a etice psychoterapie, aniž by rezignovala na specifickou výchovnou obsažnost a vzdělávací rozměr.*“⁶⁴

Podobné uchopení lze nalézt v metodice výtvarné výchovy waldorfských škol. Během studia na PedF UK jsem dostal možnost zdarma absolvovat tříletý kurz pro třídní učitele waldorfských škol, kterou jsem využil. To přirozeně také formovalo můj pohled na výtvarnou výchovu. Vzdělávací plán pro 1. - 12. ročník

⁶¹ Havlík, Koťa: 2007 s.13.

⁶² viz. Kapitola očekávané výstupy.

⁶³ Fulková: 2008.

⁶⁴ Slavík: 1997, s. 11.

waldorfských škol uvádí: „Umění je na světě samo pro sebe. Pedagog se musí snažit najít k němu takový vztah, aby je vnímal jako něco, co by neměl rozvíjejícímu se člověku upírat. V pochopení přírody a jejích zákonů dozrává člověk k znalostem a dovednostem; naproti tomu při umělecké činnosti zraje ke svobodnému tvoření, které není účelově orientované. Dítě prožívá, jak umělecká činnost oslovuje jeho duševno, jeho cítění. Umělecká činnost by tedy neměla nikdy být něčím, co stojí samo pro sebe vedle ostatního vyučování.“⁶⁵

Nebude zde věnován prostor pro srovnání nebo obhajobu jednotlivých výkladových rámců. Předpokládám, že čtenář je seznámen s pojetím Marie Fulkové a Jana Slavíka. Waldorfská pedagogika vychází z antroposofie. Není v možnostech této práce ji poctivě zevrubně přiblížit. Proto se odkazuji na knihy Rudolfa Steinera - „Theosofie“⁶⁶ vysvětluje autorovo pojetí člověka ve světě a objasňuje terminologii. V souboru přednášek „Výchova dítěte a metodika vyučování“ jsou objasněna východiska waldorfské pedagogiky. Nejde absolutně rozklíčovat, jak konkrétně se zmíněné přístupy v mém pojetí výtvarné výchovy prolínají. Pokusím se tedy stručně uvést z mého hlediska podstatné prvky.

U Marie Fulkové je to především „vizuální gramotnost“. Jan Slavík srovnává působení učitele, jeho pedagogického díla s uměleckým dílem. Waldorfská pedagogika přistupuje k žákovi na základě fyzicko-duševního vývoje jedince a všímá si potenciálu výtvarné výchovy pro rozvoj duševních i fyzických sil dítěte.

Člověk se rozhoduje především intuitivně. Základ pro formování vlastního sebepojetí a světonázoru tvoří odpověď na tuto nebo podobnou otázku: Bylo první vědomí nebo hmota? Neexistuje dostatečně přesvědčivý vědecký vnější argument pro jakoukoli tezi. Odpověď, třebaže racionálně argumentovaná, je převážně intuitivní. Intuice je založena na analýze emoce, přesněji její části, která

⁶⁵ Richter: 2013, s. 269.

⁶⁶ Steiner: 2010.

je nosičem informací. Emocí myslíme pocit, cit, rozrušení iniciované z vnějšího prostředí – skrze smysly nebo z vnitřního prostředí – přemýšlení, snění atd.

Martin Žilka verbalizuje přínos výtvarné výchovy: *„Dnešní žáci jsou zaplaveni daty. V závislosti na tomto trendu by měla společnost, tedy i škola, usilovat o rozvoj jisté lidské schopnosti nebo hodnoty, která nikdy nebude automatická. Tou hodnotou jsou emoce, osobní prožitky. Snad nejzásadnějším prokem vzdělávání, který je třeba zvážit, je způsob, jak vnímáme smysl světa, ve kterém žijeme. Efektivní vzdělávání v expresivních výchovách pomáhá žákům vidět to, na co se dívají, slyšet to, co poslouchají a cítit opravdu to, čeho se dotýkají. Zapojení se ve světě expresivních projevů pomáhá žákům natáhnout svou mysl za hranice tištěného textu nebo pravidel toho, co je prokazatelné.“*⁶⁷ Vnímám potenciál výtvarné výchovy obdobně. Hledám způsob, jak rozvíjet nástroje sloužící k reflexi citů a pocitů. K vytěžení informací, které emoce přináší, a k poznání toho co přesně je vyvolává, aby rozhodování, třebaže intuitivní mohla být racionálně podložena.

Podle Piageta začíná u dětí vývoj abstraktního myšlení ve věku dvanácti let. Steiner popisuje ve věku od sedmi do čtrnácti let života percepci jednotlivce především skrze emoční a tělesnou složku člověka. Proto se snažím (na základní škole) naplňovat cíle vyučování skrze racionálně ověřovaný zážitek. Nejde mi primárně o osobní reflexi nebo katarzi žáků. Příkladem může být úkol pro šestý a sedmý ročník. „Vytvoř dráhu pro kuličku“. Nejedná se o originální úkol. Pro děti je však velmi podnětný. V tomto věku se setkává s vnitřní motivací žáků, dává prostor pro fantazii, improvizaci, ale zároveň je tvarová a prostorová libost neustále konfrontována s prostým zákonem gravitace, do hry také vstupuje kromě pohybu i fenomén zvuku, který rozebírá například v již citované práci Martin Žilka.

⁶⁷ Žilka: 2014, s. 7.

7 Možnosti a potenciál pro pedagogickou praxi

7.1 Problémy výuky začínajícího učitele na základní škole.

V žebříčku problémů začínajícího učitele je uváděno na prvních deseti místech odhalování a řešení šikany, práce s neprospívajícími žáky, udržení pozornosti, aktivizace žáků, motivace žáků, diagnostika žáků, problém práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, udržení kázně při výuce⁶⁸. Isabela Pavelková⁶⁹ uvádí problémy v komunikaci – s žáky, rodiči, kolegy. Uvedená zjištění odpovídají mým poznatkům z praxe. K předchozímu výčtu se dá ještě přidat získání a udržení důvěry žáků, která je podmínkou vlastní pedagogické práce. Ke zmíněné problematice existuje mnoho odborné literatury, příruček MŠMT. Pedagogické dovednosti se však nedají získat studiem odborné literatury, ale zkušeností, která může nacházet oporu v odborném textu⁷⁰.

7.2 Pedagogická praxe

Jsem začínající učitel⁷¹, mám cca dvouletou předchozí pedagogickou zkušenost na základní škole a v chráněné dílně. Několik let jsem vykonával práci profesionálního lyžařského instruktora. Nyní učím prvním rokem na pražské základní škole předměty „výtvarná výchova“ a „technické činnosti“. Zřizovatelem školy je městská část, organizace školy je běžná – vyučovací hodiny trvají čtyřicet pět minut, přestávky deset minut. Velká přestávka je dvacetiminutová. Celková kapacita školy je 250 dětí, v současnosti je vyučováno cca 130 žáků. Většinu předmětů učí aprobovaní učitelé, skladba pedagogického sboru je jak z hlediska věku učitelů, tak z hlediska praxe učitelů různorodá – od začínajících učitelů po učitele s více jak dvacetiletou praxí. Ve škole pracuje třináct pedagogů, čtyři asistenti pedagoga a dvě vychovatelky v družině. Z tohoto počtu jsou tři muži – dva učitelé a jeden asistent. Výuka je realizována podle ŠVP „Dát šanci každému“.

⁶⁸ Pinková: 2013.

⁶⁹ Přednáška Isabely Pavelkové na PEDF UK v Praze, 2012.

⁷⁰ Poznatek autora.

⁷¹ Podle Průcha, Walterová, Mareš, 2009 in Pinková: 2013, s. 9 – 11.

Škola je specifická velkým počtem dětí ze sociálně slabých rodin. V každé třídě je několik dětí s poruchami chování a specifickými poruchami učení. Ve třídách na druhém stupni je menší počet žáků - cca 10. Škola spolupracuje s ambulantním oddělením SVP Klíčov.

V oblasti kázně se škola potýká především s agresivním, hrubým chováním, projevy šikany a velkým počtem absencí některých žáků. V tomto školním roce byla mimo jiná učiněna tato výchovná opatření: Ve čtvrté třídě ředitelská důtka za dealování drog – jejich předávání starším spolužákům. V šesté třídě trojka z chování a oznámení na policii za napadení spolužáka z deváté třídy, který byl ošetřován s lehkým otřesem mozku a utrženou sítnicí oka. Trojka z chování v deváté třídě byla udělena také za hrubé chování a napadení bezdomovce. Dále byly uděleny dvojky z chování za neomluvené hodiny a pozdní příchody do školy.

Hodinám výtvarné výchovy je k dispozici menší výtvarna a přilehlá učebna, která je zároveň domovskou třídou devátého ročníku, slušně vybavená keramická dílna, dostatečně vybavená dílna pro technické činnosti a zdařile realizovaný školní dvůr se vzrostlými stromy a trávníkem. V dosahu 10 minut se nachází Zahrada Kinských.

V rámci diplomové práce byla připravena a se studenty Gymnázia Profesora Jana Patočky uskutečněna didaktická řada „Bod Linie Plocha“. Ta bude předmětem následujícího rozboru, na jehož pozadí se autor pokusí uplatnit též poznatky ze ZŠ Grafická.

Gymnázium Profesora Jana Patočky v Praze 1 je čtyřleté a osmileté, se školním vzdělávacím programem „Cesta ke svobodě“. Hlavním cílem školy je připravit absolventy pro vysokoškolské studium. „...klademe důraz na to, aby naše pojetí a realizace vzdělávání a výchovy bylo procesem, ve kterém rozhodující roli hraje ten, kdo je vzděláván či vychováván, jeho svobodné přijetí obecně uznávaných hodnot a cílů, které

však předpokládá nahlédnutí toho, „co býti má“, aktivní spolupráci, kdy student není pouhým objektem či instrumentem, ale svobodným, tudíž odpovědným subjektem...“⁷²

Studium je organizováno do 20 tříd s průměrným počtem 30 žáků. V osmiletém programu jsou otevřené 2 třídy, ve čtyřletém 1. Výtvarná výchova je v ŠVP vymezena dle RVP. V praxi je ŠVP dodržován volně, slouží spíše jako inspirační materiál. Na vyšším stupni je výtvarná a hudební výchova volitelným předmětem – třída se dělí na dvě poloviny. Na nižším stupni se třída nedělí. Časová dotace je 2 x 45 minut týdně v jednom bloku. Pro hodiny výtvarné výchovy je vyčleněná speciální učebna. Je světlá, rozměrově nevybočuje z velikosti ostatních učeben. Pro potřeby 30 studentů je již těsná. Pro pedagoga je nepříjemné, že se učebna nesmí ušpinit a případné následné konflikty se školníkem.

Většinou je v podobných případech zvykem absolvovat před vlastním učebním záměrem náslechové hodiny. Po domluvě s místním učitelem výtvarné výchovy byla výuka náslechové i připravených hodin organizována ve dvou - hlavní a asistující učitel. Výhody tohoto pojetí jsou zjevné – jednodušší organizace, větší přehled, individuálnější přístup k frekventantům, vzájemné názorové podepření, nebo naopak větší názorová diverzita. Každý učitel také svým pojetím lépe osloví (vyhoví) jiné spektrum žáků. Předpokladem takové spolupráce je vzájemná názorová tolerance, ale zároveň podobný výchozí profesní rámec obou učitelů. Asistující učitel nenese hlavní zodpovědnost za připravenost a vedení hodiny, proto se může lépe zaměřit na aspekty výuky – výchovy, které mu jinak unikají. Je aktivním pozorovatelem a může si okamžitě ověřit interpretace pozorování. Hlavní učitel se může lépe soustředit na didaktickou složku, nemusí řešit všechny organizační prvky hodiny, kázeňské problémy apod.

Didaktická řada je inspirována knihou Wassily Kandinského „Bod linie plocha“⁷³ a některými myšlenkami Rudolfa Steinera publikovanými v knize „Tajemství

⁷² ŠVP GPJP s. 8. http://www.gpjp.cz/Downloads/svp_gpjp8_final.pdf.

⁷³ Kandinsky: 2000.

barev“⁷⁴. Cílem vyučovací řady je upozornit na jiné než kognitivní způsoby poznání. Principy používané ve výtvarném umění odpovídají podmínkám existence vesmíru. Proto mohou platit univerzálně. Spojitost řádu světa s výtvarným uměním poodkrývá tajemství. Poukázat na existenci těchto tajemství a naznačit strategie, kterými je poznáváme - to jsou cíle tematického bloku.

Řada byla rozdělena do tří dvouhodinových a jednoho tříhodinového bloku. Jednotky tematicky navazovaly na sebe.

První blok charakterizovala výtvarná laboratoř. Podlaha učebny byla pokryta



Obr. 6. Úvodní výtvarné experimentování.

čistým balicím papírem a různým výtvarným i primárně nevýtvarným materiálem. Studenti dostali za úkol experimentovat na téma bod, linie, plocha a ověřit teze Wassily Kandinského. Tvzení byla předložena formou pracovního listu, který sloužil zároveň jako inspirace nebo návod.

Náplní druhé jednotky byla výroba praku a projektilů naplněných barvou. Střelba prakem demonstruje Kandinského popis vzniku linie z bodu: *“Může existovat další síla, nevycházející z bodu, ale ze zdroje mimo něj. Tato síla se vrhá na bod zahryzávající se do plochy, odtrhuje jej od ní a posouvá jinam. Okamžitě se tak sníží jeho koncentrické napětí a vyprchá z něj život, ale současně se změní v nový fenomén, který žije vlastním životem a řídí se vlastními zákony. Vznikne linie.”*⁷⁵. Těsně před výstřelem je guma katapultu napnuta do krajnosti, síla koncentrována do jednoho bodu. Po vypuštění opisuje střela dráhu přímky, v okamžiku dopadu je kinetická energie opět koncentrována do jednoho bodu v cílové ploše. Vzápětí se projektil roztrhne a energie se uvolňuje, což zaznamenává rozstříkující se barva. Způsob práce a výsledná kompozice svým způsobem odráží něco z téměř stoleté

⁷⁴ Steiner: 2011.

⁷⁵ Kandinsky: 2000.

malířské úvahy Rudolfa Steinera: „Nuže, když malujeme, když fixujeme barvou, když barvu kouzlíme na plochu, přijdeme na to, že barvě musíme dát charakter zpětného lesku; jinak budeme kreslit, ale nebudeme malovat... Stěna, u níž nedosáhneme toho, aby byla



namalována barvou tak, že bude vnitřně svítit, taková stěna není z malířského hlediska žádná stěna, nýbrž jen obraz stěny. Musíme dosáhnout toho, aby barvy vnitřně svítily. Tím budou v jistém smyslu mineralizovány. Proto se také bude muset stále více přecházet k tomu, že se nebude malovat z palety – kdy se plocha pouze potírá hmotnou barvou, kdy se nikdy nedá vyvolat vnitřní svět – ale bude se muset stále více přecházet k malování z tyglíku. Bude se muset malovat jen tou barvou, která, je – li vodová, dostává zdání něčeho fluktuujícího.“⁷⁶

Obr. 7. Malování z tyglíku.

Třetí setkání trvalo tři hodiny. Studenti si prohlédli prostor dnes již zaniklých výstavních prostor Trafogalerie a Puppenklinik v Pražských Vysočanech a vytvořili velkou barevnou kompozici na střeše „Trafacky“.

Čtvrtý vyučovací celek se věnoval reflexi předchozích částí a seznámením s vybranými ukázkami uměleckých prací. Úplná řada byla odučena ve třídách II.C a sextě B, sexta A neabsolvovala úvodní blok, následující text se proto týká pouze sexty B a II.C.

Kniha „Bod linie plocha“, respektive její autor, se pohybuje na pomezí filosofie a vědeckého přístupu ke skutečnosti, kterou si podle svých potřeb ohýbá. Osvojit, vyzkoušet si tento způsob uchopování pohledu na svět byl cílem hodiny.

Gymnazistům byl zprostředkován skrze výtvarnou laboratoř. Studenti volně experimentovali, pracovali samostatně i ve skupinkách. Přestože nešlo o konkrétní kompozice, cílem byly bod, čára, plocha samy o sobě, žáci vytvářeli zdařilé kompozice. Cíle hodiny se podařilo naplnit skrze technickou a materiálovou

⁷⁶ Steiner: 2011, s. 55 – 56.

rozmanitost. Studenti mohli tepelně upravovat – destruovat materiál (papír, plastelína, mléko). Pro velkou část studentů bylo motivační především zkoumání možností materiálu. Součástí úkolů byla i práce s pracovním listem. List obsahoval teze, které žáci měli ověřit na základě experimentování. Ke každé tezi bylo představeno několik úkolů, které studenti mohli využít při ověřování. Někdo postupoval systematicky podle listu, někdo se jím zabýval až doma. Při přípravě hodiny bylo kritériem úspěšnosti vyučování zaujetí studentů alespoň jednou otázkou – tezí – úkolem, což se podařilo. Několik studentů spontánně z vlastního zájmu splnilo všechny úkoly ve svém volném čase. Verbální seznámení studentů s cílem hodiny se příliš nepodařilo. Obsah byl příliš abstraktní, neznámý a zřejmě nevhodně podaný. Pro žáky byl důležitý úkol, jeho splnění a míra angažovanosti – překonání se (podrobněji níže). To se ukazuje i na ZŠ Grafická. Pro motivaci je důležitá sama činnost, případně téma. Pokud úkol v dětech nerezonuje, nekryje se s jejich potřebou nebo libostí, je velmi těžké, v některých případech nemožné, motivovat je. V sedmé třídě se osvědčilo připravit několik možností řešení úkolu. Tato třída má pestrou skladbu dětí. Tři děti jsou již starší 16 let. Další chlapec je hyperaktivní, ze složitého sociálního prostředí – bratři jsou ve vězení, otec nežije s rodinou. V průběhu roku přestoupil do třídy hoch po pobytu v SVP, s poruchami chování. Děti v této třídě (výtvarně) inklinují ke konstrukcím a k streetartu. Potřebují přetvářet, destruovat, ale i budovat. Motivuje je razantní činnost, výsledek je mnohdy druhotný. Snažím se destrukci atrofovat do tvorby. Z hlediska udržení tvaru hodiny je podstatné, aby destruování nespustilo nežádoucí chování. Velmi motivující je pro děti práce se spray - stisknout a stříkat. O vánocích, pro mne překvapivě, z vlastního popudu z papíru nostalgicky vystříhovaly vločky k výzdobě třídy. Výzdobu doplnily z kartonu vyřezané a posprayované vánoční stromky. V hodině věnované typografii děti vytvářely prostorové konstrukce písma. Připraveny byly tři varianty úkolu – práce se špejlemi a keramickou hlinou, konstrukce z lískových klacků a vytváření typografických kompozic barevnými motouzy na plotě školního dvora. Nejprve

byly nabídnuty špejle, ty nebyly přijaty chlapci kladně, naopak děvčata k nim neměla výhrady. Pro mládence byly motivující lískové klacky, které řezali, vrtali a spojovali motouzem. Zdá se, že v této třídě je pro děti důležitější činnost než téma. Před vyučováním se ptají: „Co budeme dnes dělat?“

Výroba praků a projektilů s barevnou náplní vyžadovala od gymnazistů domácí přípravu. Studenti si měli připravit rozsochy praků a přinést cca 20 plastických uzávěrů od PET lahví. Úkol splnila beze zbytku krom jediné výjimky II. C – třída, která se jevila jako nejkompaktnější kolektiv. Studenti v této třídě působí vyspěle, zodpovědně. Jsou otevření, ochotní ke spolupráci a zkoušet nové – neznámé věci. Podobně II.C charakterizoval i místní učitel výtvarné výchovy. V sextě B přinesla pomůcky jen jedna žákyně. Při přípravě hodiny bylo kalkulováno s tím, že ne všichni přinesou co je třeba. Přesto nebyl k dispozici dostatek pomůcek, především prakových rozsoch. Absence pomůcek nabourala vyučování v sextě B. Studenti byli pokáráni. Z jejich pohledu jsou však mé požadavky vyučujícího příliš vysoké, především vzhledem k nízké prioritě předmětu: „...museli jsme se učit na písemku, ...co je důležitější - výtvarka nebo matematika? ...měl jsem jít vybírat popelnice? ...tohle mi na nic nebude...“ Také má kritika se jim zdála přehnaně ostrá. Jak atmosféru vyučování, tak motivaci studentů vzniklá situace negativně ovlivnila. Studenti pracovali s nechtí, postupně se ale jejich nálada zlepšovala, výrazně pomohlo pracovat spolu se studenty. Citlivé vymáhání kázeňských pravidel a uplatňování učebních nároků je s těžší pro úspěch ve vyučovacích jednotkách se žáky ZŠ Grafická. Děti jsou velmi citlivé na kritiku, často emočně labilní a mají velkou nedůvěru – averzi k neznámému. Při hodině v deváté třídě jsem žákyni Monice, která nereagovala na mé četné výzvy k odložení mobilního telefonu, přístroj odebral. Reakce dívky byla velmi prudká, uhodila mě do břicha a zasypala nadávkami. Vydržela plynule nadávat deset minut (tak sprostě mi ještě nikdo nevyčínil). Hodina se zcela rozpadla, bylo velmi obtížné na situaci reagovat. Vzhledem k afektu dívky, která byla zcela mimo sebe, jsem situaci nijak nekomentoval. Matka žákyně užívala v těhotenství návykové

látky. Dívka dochází k psychologce a je v péči babičky. Celý konflikt měl dohru právě při návštěvě školy babičkou. Dívka si stěžovala a babička žádala vysvětlení. Na moji odpověď: „Vzal jsem jí mobil“, paní K. reagovala: „Ona (vnučka) je psychopat“. Při rozhovoru byla přítomna paní zástupkyně ředitele školy, ta dala žákyni najevo, že její jednání není správné. Rozebírat chování vnučky však s nemocnou a těžce pohybující se ženou zjevně nemělo smysl. V současné době hledám způsob, jak s Monikou efektivně komunikovat. Popsaná situace ukazuje, že přímé uplatňování školního řádu nemá vždy žádoucí efekt. Monika si sice dál nehrála s telefonem, ale zároveň znemožnila další pokračování hodiny. Její rozrušení přetrvávalo do dalších hodin, což nevytvářelo příznivé podmínky pro působení ostatních pedagogů. Učitel je v takovém případě v těžké pozici, řešení musí nalézt sám. Kolegové ani literatura mu neporadí. To, co funguje jinému kantorovi, dalšímu nepomůže. Řešení nabízená v odborné literatuře např. „Kázeňské problémy ve škole“ od Stanislava Bendla⁷⁷, předpokládají autoritu, pevnou pozici ve třídě. Ovšem ty si musí začínající učitel těžce vydobýt sám: „ ... *Zkoušela jsem na ně nastoupit jako Jiřina* (kolegyně s dlouholetou praxí a autoritou u žáků), *ale nešlo to, oni poznali, že to nejsem já,*“ svěřila se ve sborovně Lenka, učící prvním rokem. Učitel je v nové třídě na stejné startovní čáře jako každý čerstvě příchozí žák. Musí prokázat, že je hoden své pozice, a to jak vedoucí, tak odborné. Při seznamovací hodině v deváté třídě jsme každý nakreslili něco o sobě. Kreslil jsem „dětským“ způsobem, třída to nekomentovala. V další hodině v této třídě jsem však tvrdě narazil: „ ...Vždyť neumí vůbec kreslit, tak kreslí moje matka...“, odmítal mé úkoly Kryštof, chlapec s ADHD a poruchou chování. Jediný způsob, jak ho přesvědčit, bylo přinést skicák, pak uznal mou erudovanost a radil se, jak nakreslit obličej. Děti na základní škole od učitele vyžadují odbornost, pevnost, určitý vzor a neustále se ujišťují, zda učitel jejich postulátu vyhovuje: „*Kotík (Jan) rád vzpomínal, jak při jedné návštěvě Paříže Jornovi (Asger Jorn) děti požadovali, aby jim*

⁷⁷ Bendl: 2004

nakreslil koníka. Když jejich přání splnil, děti ukazovaly kresbu svému otci s výčitkou, že není žádný umělec, protože takhle dobře kreslit neumí.”⁷⁸

Třetí setkání s gymnazisty bylo věnováno návštěvě „Trafacky“. „Trafacka“ je oficiálně popisována jako umělecké centrum. Poznal jsem „Trafacku“ v poslední etapě její existence a v té době bych ji popsal spíše jako komunitní, alternativní než umělecké centrum. Žil jsem tam asi dva roky, debaty o umění tam nezažil.

Výstavy byly příležitostí k setkání, komentáře výstav se omezovaly na líbí – nelíbí. Cílem našeho bloku byla návštěva – krátké seznámení s místem, kde se tvoří a kde žijí lidé hledající alternativu ke stávající kultuře. Prolezli jsme syrový, rozkládající se, industriální prostor „Trafogalerie“ a „Pupenklín“. Studenti se potkali s Jakubem Janovským, který tu náhodou čekal se svými obrazy na sběratele.

Využili jsme příležitosti ke krátké debatě - seznámením se s Jakubovou expresivní tvorbou. Na střeše galerie jsem zadal úkol vytvořit kompozici na vyčleněné stěně o rozměru cca 10x3m. Studenti nejprve formát připravili bílou barvou. Plocha byla příliš obsáhlá pro střelbu barevných projektilů z praku. Improvizovali jsme tedy s igelitovými pytlíky naplněnými médiem. Původně jsem měl v úmyslu navštívit s žáky opuštěné a zničené objekty poblíž betonárky v Karlíně a místy tam vstupovat do prostoru bez ambicí velké kompozice. Po domluvě s učitelem výtvarné výchovy na gymnáziu jsme využili možnosti navštívit „Trafacku“ a změnili původní plán. Pro střelbu prakem se jevily nejlépe chodby domu, hemžení studentů po chodbách jsem však považoval za příliš velký vstup do soukromí obyvatel. Proto padla volba na střechu galerie. Studenti upozornili na nevhodnost praků vzhledem k ploše: „...není to tam skoro vidět.....to jsme nemuseli přece dělat (praky), ne?“ Zpětně jsem rád, že k této nekoncepčnosti došlo. Studenti se seznámili s prostředím, do kterého se většina z nich už nepodívá. Setkání s Jakubem Janovským v autentickém prostoru může v budoucnu přiblížit tvorbu i jiných expresivních autorů např. Josefa Bolfa, Lubomíra Typlta. Velmi zajímavé bylo sledovat studenty při práci na kompozici.

⁷⁸ Pospiszyl: 2005, s. 125.

Stěna byla velká a odolávala jejich snažení. Gymnazisté se s ní museli utkat, překonat počáteční obtíže. Práce je vtáhla, což dali najevo při pozdějším rozhovoru se svým učitelem výtvarné výchovy. Míra schopnosti překonávat překážky je faktor, který výrazně ovlivňuje motivaci k práci ve vyučování. V průběhu školního roku ze ZŠ Grafická odešel učitel přírodopisu. Asi pět týdnů jsem zastupoval hodiny přírodopisu v některých třídách. Při didaktickém porovnání s výtvarnou výchovou se nejvíce rozdílnou ukázala práce s motivací žáků. V hodinách přírodopisu se dalo velmi dobře pracovat s rytmem hodiny, střídát samostatnou práci se společnou, podle potřeby včlenit prvky, které obnovují pozornost žáků. Například před hodinou v sedmé třídě jsem na chodbě popsal květináče s květinami názvy rostlin. Ve chvíli, kdy se pedagogický tvar vyučování začal bortit pod neschopností žáků dále udržet pozornost, zadal jsem samostatný úkol – vyhledej na chodbě květiny X,Y. Při hodinách výtvarné výchovy leží hlavní těžiště motivace na začátku vyučování. Pokud se tu nepodaří žáky přesvědčit, pak hodina většinou nedopadá ke spokojenosti aktérů. Ve chvíli, kdy děti práce motivuje, musí učitel vhodně pracovat právě s mírou schopnosti překonávat překážky u jednotlivých dětí. Velmi rychle může počáteční nadšení přerůst ve zklamání a hodinu rozbije uvolňovaná frustrace. Naopak adekvátní stupeň obtížnosti může pomoci udržet žakovu koncentraci na řešení problému. Při hodině technických činností věnované pletení pomlázek a výrobě kraslic bylo pletení pomlázky na Hynka ze sedmé třídy příliš náročné (náročnost byla ještě umocněna odpoledním vyučováním) a tak po čtvrtém pokusu začal házet vajíčka z okna. Druhý den jsem v sedmé třídě učil výtvarnou výchovu. Děti, které věděly, že předchozí den byl v mých hodinách ve všech třídách věnován velikonočním tradicím, předpokládaly a těšily se na stejný program. Hynek opět zápasil s pomlázkou, pomáhal jsem jiným dětem, ale neustále sledoval, jak na tom chlapec je. Podařilo se mi odhadnout, kdy už je unaven neúspěchem a včas požádat o pomoc Hynkovu spolužačku. S její pomocí Hynek uspěl a v klidu zakončil

hodinu. Bohužel během páté hodiny češtiny ztratil kontrolu nad svým chováním, vrhal židlemi po třídě a musel být převezen záchrannou službou do nemocnice.

Poslední vyučovací blok na Gymnáziu Prof. Jana Patočky měl reflektovat celou odučenou řadu a zároveň seznámit studenty s uměním doby od druhé poloviny dvacátého století, tak jak to odpovídalo učebním plánům místního učitele výtvarné výchovy. Probrat jsme chtěli akční malbu a informelní projevy. Snažil jsem se ukázkami také reagovat na práce žáků z prvního vyučovacího celku.

Radost jsem měl především z vyučování v sextě B. Podařilo se vysledovat aktuální otázky studentů v kontextu učiva, probrali jsme teoretické otázky výtvarné tvorby, studenti se seznámili s výtvarným uměním v kontextu vlastní tvorby, dotkli se průřezových témat. Dvě hodiny byly naplněny diskuzí, vytvořilo se podnětné prostředí. Návštěva „Trafčky“ nastartovala obecnou debatu o toleranci, konvenci, estetice, náboženských otázkách. Pro některé studentky bylo prostředí galerie velmi nepříjemné: „...Je to tam hnusné, co si mám asi myslet o těch lidech (obyvatelích).“ Emotivně vzpomínala Pavla na minulou hodinu. Zarazilo ji, že by si nemusela myslet nic a počkat s konečným soudem. Při debatě se mimo jiné ukázaly světonázorové odlišnosti mezi skupinkami studentů. Určitá dogmaticnost (adekvátní věku)⁷⁹ studentky, obhajující katolické pojetí světa a člověka v něm, přirozeně iritovala studenty ze sekularizovaného rodinného prostředí. Pokusil jsem se situaci využít k upozornění na různé možné interpretace sakrálních textů, které v příslušném kontextu popisují svět stejně, jako se o to snaží současný šířeji přijímaný materialistický pohled. Snad se studenti seznámili s jiným, pro ně novým způsobem uvažování. Závěr hodiny doprovodili spontánním potleskem. Velmi mě to potěšilo – učitel potřebuje být chválen.

Závěrečné hodiny s II. C se tolik nepovedly. Příčin bylo víc, velkou roli hrála únava - má i studentů - výuka připadla na devátou a desátou hodinu. Při upozornění na podobné vizuální znaky jedné práce s informelní malbou a jejím existenciálním pozadím byla zajímavá reakce žáků: „... My jsme to ale nedělali

⁷⁹ Kohlberg - morálka

s takovými pocity (existencionálními).“ Obecně se v hodinách výtvarné výchovy při objasňování dobových uměleckých tendencí často uplatňuje následující postup (ve stručnosti): vysvětlí se základní pojmy, předvede adekvátní výběr uměleckých reprodukcí a zadá práce, odrážející popsané fenomény. Žáci splní požadované, jak nejlépe dovedou. Je otázkou, nakolik má takový postup předpokládaný dopad, nakolik opravdu mohou studenti tímto způsobem pochopit, co je jim předkládáno. Má snaha seznamovat žáky ZŠ Grafická s výtvarným uměním tvrdě narazila na zeď nechtění. Analyzoval jsem důvody negativního postoje žáku jako strach z neznámého. Co je neznámé, děti ohrožuje, stresuje, mají strach. Připravil jsem na hodinu osmé třídy bohatý obrazový materiál nejrozumnějších reprodukcí uměleckých děl. Děti si je prohlédly, vybraly jednu podle svých preferencí a popsaly odpověďmi na jednoduché otázky v pracovním listu. Většinou reflektovaly jasná vizuální vyjádření malířů od renesance po klasicismus. Odpovědi byly velmi stručné, v některých případech opsané. V současné době seznamuji žáky s uměním improvizovaně, ve chvílích, kdy je něco zaujme, nebo reakcí na jejich práci. Opět v osmé třídě jsem při hodinách věnovaných portrétu a figuře vyprávěl několika žákyním o životě Adrieny Šimotové. Ukázal jsem Zdeňce, která rozlíváním tuže a skládáním papíru vytvářela Rorschachovy skvrny, obrazy Martina Mainera. Již zmiňovaný úkol „Vytvoř dráhu pro kuličku“ jsem využil k presentaci „THE WAY THINGS GO“ od umělecké dvojice Fischli and Weiss. Romana v deváté třídě má velmi slušný přehled o umění druhé poloviny dvacátého století. Jedna její práce mi připomněla LaChapellovy interpretace sakrálních motivů, překvapila mě odpovědí na mou otázku: „ ...byla jsem na výstavě (LaChapella), ale už je to dávno“. Snažím se jí dávat nové podněty. Například její figurální malbu jsem komentoval: „ ...To pod nohama je banán?“ „Ne, měsíc“ „Aha, myslel jsem, že to je odkaz k Warholovi“ „Možná tou barevností“ „To bych řekl, že je to spíš neoexpresionistické, jako k Basquiati nebo ti němečtí Neue Wilde, Baselitz. Znáš Bolfa nebo Typlta?“ Připravím si adekvátní reprodukce a další hodinu se zeptám, zda si něco našla sama, případně

ji nabídnu, co jsem přinesl. V šesté třídě jsme zpracovávali téma cirkus, předložil jsem dětem spolu s fotografiemi současných cirkusů a klaunů různé reprodukce od Pablo Picassa, Františka Tichého, Fernanda Légra, Georga Seurata nebo Henriho Lautreca, jako předlohy figurálních kompozic artistů. Děti neznají jména, reprodukce prohlíží, některé využijí a tím je detailněji zkoumají. Mám za to, že než konkrétní vymahatelná znalost, je podstatnější otevřenost k umění. Je řada žáků, pro které je výtvarná výchova peklo - nejde jim to, nebaví je to, nechtějí to. Je velmi těžké přesvědčit právě tyto žáky ke spolupráci. Pokud chci, aby mi děti věnovaly pozornost, musím jim ukázat to, co je upoutá. Což ostatně odpovídá i mé vlastní poznávací strategii: Pokud mě věc neosloví, nevěnuji se jí, pokud ano, jsem ochoten investovat svůj čas k jejímu pochopení. Zdeněk Hůla říká, že člověk prochází světem a tře pohledem. Když ho něco zaujme, zastaví se a zkoumá to⁸⁰. V hodinách přírodopisu se mi zdálo, že je pro mne jednodušší žáky zaujmout než v hodinách, pro něž jsem aprobován. Domnívám se, že je to tím, že jsem v přírodopisu laik. Přistupuji k němu tedy jednoduše, „selským rozumem“ vybírám, co považuji za důležité. Ve výtvarné výchově přirozeně nemám takový odstup a je pro mne mnohem složitější hodinu připravit. Podobnou zkušenost mají i kolegové učící jiné předměty. Snažím se tedy zapomenout, co vím, a vycházet z toho, co ví mí žáci, a z toho, co o mých žácích vím já. Další důležitá věc je důvěra žáků, že je nezradím, neshodím, nedopustím, aby jim někdo ublížil, nebudu zlehčovat jejich názory, budu předvídatelný, dodržím nepsaná pravidla. Pokud mám jejich důvěru, mohu si dovolit posunout hranici neznámého – adekvátnost neznáma. Důvěra se těžce získává a lehce ztrácí, předpokládá, že učitel je žáky přijat. Přijetí je iniciace. Žáci učitele zkouší – co vydrží, jak je pevný, ujišťují se, jestli je má učitel rád – jedna z častých otázek. Již jednou zmiňovaný Hynek z deváté třídy mě zkoušel tykáním, reagoval na mé požadavky: „Dej mi pokoj nebo tě vypnu,“ a po mé reakci zase couval: „To byla sranda“. Důležitý je humor, jeden známý – zkušený učitel na mou otázku: Co je

⁸⁰ Rozhovor autora se Zdeňkem Hůlou

v pedagogice důležité? Odpověděl: „alespoň jednou za den děti rozesmát“. Po půl roce mohu konstatovat, že v některých třídách jsem byl přijat – získal si důvěru dětí. V deváté třídě je to napůl. Hodiny v této třídě jsou pro mne nejtěžší. Nikdy nevím, co se v které třídě při vyučování přihodí, to považuji na této práci za nejnáročnější.

7.3 Celkové zhodnocení pedagogické praxe v Gymnáziu Profesora Jana Patočky

Tak jako u výtvarného díla, jsou hloubka nebo účinek působení pedagogického díla ověřitelné až v dlouhodobém časovém horizontu. Proto Jan Slavík rozlišuje *horizont cílů* a *horizont úkolů*⁸¹. V mém případě se mohu zaměřit pouze na *horizont úkolů*, tedy “*momentálních výsledků činností v pedagogickém díle*”⁸². Do míry úspěšnosti vyučovací jednotky se kromě momentálních vlivů, jako je momentální fyzická, psychická kondice žáků i pedagoga, průběh jiných vyučovacích hodin, vztahů ve skupině atd. promítají výsledky dlouhodobých působení všech kantorů ve školní historii žáků, jejich sociálně – kulturní habity (sociální geneze rodů studentů) čili *horizonty cílů* všech možných pedagogicko-výchovných artefaktů. Hodnocení úspěšnosti vyučovací jednotky je proto problematické. Nejschůdněji se mi jeví shrnout strukturu vyučovací jednotky do několika bodů a potom reflektovat, nakolik se podařilo jednotlivé body osnovy realizovat. Z toho přirozeně vyplynou čtyři kritéria hodnocení jednotky. Zaprvé kvalita přípravy. Tam považuji z hlediska motivace žáků za nejtěžejnější, nakolik se podařilo nalézt vhodné téma hodiny a vhodný postup práce (technika, médium, formát atd.). Zadruhé motivace studentů na začátku hodiny, to souvisí se srozumitelným, adekvátním předložením cílů a úkolů vyučování s ohledem na věk, vyspělost a další okolnosti ovlivňující úspěšnost vyučování. Zatřetí praktická organizace

⁸¹ Slavík: 1997, s. 19.

⁸² Slavík: 1997, s. 19.

hodiny umožní nebo znemožní realizaci pedagogického díla. Za čtvrté naplnění cílů hodiny.

Předeslanou strukturu lze nejlépe aplikovat na první vyučovací blok. Relativní objektivnost evaluace lze opřít o pracovní listy. Úplný pracovní list je přiložen na konec kapitoly.

Při plánování hodiny jsem hledal především způsob, jak představit Kandinského úvahy v dostatečně atraktivním obalu. Sám sebe vnímám z pohledu pedagoga jako velmi problematického žáka. Potřebuji velkou volnost, ale zároveň vyžaduji od učitele citlivé vedení. Pokud je vyučující příliš konkrétní, zavírá mi mou vlastní cestu, mám pocit, že mi to bere. Například s Martinem Velíškem jsem měl dohodu, že mi seminární práci okomentuje až na závěr. Je nutno ovšem dodat, že Martin Velíšek dokáže při vyučování vytvořit velmi podnětné prostředí, které mě maximálně stimulovalo a inspirovalo k úspěšnému řešení úkolu. Na druhé straně jsou studenti, které naopak rozvíjí konkrétnější podpora a přílišná volnost je stresuje. Během studia jsem pozoroval jaké pedagogicko - didaktické strategie mi pomáhají nejlépe zvládat nároky vyučování. Hodinu jsem proto projektoval tak, aby student mohl pracovat samostatně, ale zároveň mohl také plnit jasně strukturované úkoly. To předpokládá vytvoření obdobné atmosféry, jaká panovala při hodinách Martina Velíška. Prakticky to znamenalo přeorganizovat učebnu, lavice postavit ke stěnám a vzniklý prostor pokrýt velkými formáty balicího papíru. Připravil jsem velké štětce, dostatek barvy, tavné pistole, horkovzdušnou pistoli, plastelínu, mléko, různé lepicí pásy, tuše. Dílčí úkol zněl: Zpracujte výtvarně všechny archy, které vidíte. Dále bylo důležité předvídat různé situace ve výuce. Především to, že ne každý se bude chtít řídit pokyny pracovního listu. Proto byl představen jako možná inspirace a nebylo povinné reagovat na všechny jeho podněty. Zároveň jsem však trval na reflexi některých otázek dle vlastní preference studentů. V těchto bodech hodnotím přípravu velmi

dobře. Téma bylo zvoleno adekvátně, což si, myslím, potvrzuje zpracování pracovních listů.

Vybral jsem od studentů dvacet tři zpracovaných listů, z toho osm je pojato spíše jednoslovně, bez větší invence. Třináct listů obsahuje odpovědi ukazující na zamýšlení se nad otázkami a dva jsou vyplněny nadstandardně ve volném čase a s vnitřní motivací. Ochotněji odpověděla na otázky II.C, což potvrdilo předpoklad fakultního učitele. Třída jako celek je ve srovnání se sextou B otevřenější výtvarnému vyučování. Na otázku „Jak vnímáš pocitově prázdnou plochu ve srovnání plochy s bodem?“, odpověděl nepodepsaný autor: „*Bod je narušení prázdná, ničeho s něčím*“. Nebo M.Š.: „*Prázdná plocha podle mého neupoutá pozornost tak jako plocha, která by obsahovala třeba jen jeden bod. U prázdné plochy se nemáte na co zaměřit na rozdíl od plochy s bodem. Je ale fakt, že se pak zaměříte pouze na ten bod / body a moc si nevšímate plochy...*“ Další žákyně: „*Plocha s bodem v nás může vyvolat nějaký pocit důrazu, či přisnosti. Za to prázdná plocha je pouze nic, ničím nezaujme.*“ Vyskytla se i existenciální odpověď – A.M. (sexta B): „*Upřímně pocitově na mě působí skoro nic. Občas myslím, že jediný pocit, který mám, je hlad.*“ Někteří žáci vnímají bod jako počátek či konec: „*Pokus se najít nějaké přirovnání, metaforu k procesu vzniku bodu*“. Opět M.Š.: „*Vím, že někdo řekl Dej mi bod a já pohnu zemí.*“ „*Bod je oplodnění prázdné plochy*“. Další „*Počátek konce*“. Nebo „*Výbuch hvězdy*“. Zajímavé, i když asi nepřekvapivé, je variabilní vnímání procesu skupinového úkolu - „*Z působení dvou a více sil, jednou nebo vícekrát po sobě se opakujících, anebo působících najednou vzniká zaoblená nebo zalomená linie. Utvoř čtyřčlennou skupinu. Na tužku, pero, štětec přivažte v dolní části čtyři provázky. Každý chytne jeden konec a jeden ze skupiny přidržuje ještě horní konec nástroje mírným tlakem ze shora. Střídavým, či současným tahem za provázky vytvořte zalomené a zaoblené linie pravidelné i nepravidelné. Vyzkoušejte všechny nástroje – pero, štětec, tužku a vytvořte kompozici.*“

Otázky:

Jaké to bylo, vytvářet linie ve skupině?

Fungovala spolupráce?

Bylo možné se seberealizovat?

Reflexe otázek (vždy ve stejném pořadí jako otázky): „Je to zábava a člověk se může



Obr. 8. tvoření linií ve skupině.

relaxovat, ale někdy se naše štětce překříží cestu – To je podle druhého člověka jestli by nevadilo jemu něco svým štětcem přebarvit. Jinak, ale ano. - Podle mého názoru ano. Některé odpovědi generalizují dlouhodobější zkušenosti respondenta „Mně osobně to nevadí. Ráda pracuji ve skupině, i když je to někdy těžké, hlavně kvůli tomu, že ne vždy se skupina dokáže

shodnout – fungovat – Někdy, když pracujete s dominantnějším člověkem než jste vy, tak je to horší! Myslí si, že ví vše nejlépe a bohužel se s těmito typy setkáváme všude, chce to mít chladnou hlavu. Některé jsou jemně ironické „Zábavné – ne – násilím“, „Pecka – libová – jasná páka“ nebo „Docela to šlo – Jako vždy -. Na závěr opět skeptický A.M. „Nezapomenutelné! - Absolutně -Nu Ovšem.“ Dalším výstupem jsou výtvarné práce. Ty z výtvarného hlediska jednotlivě hodnotit nebudu. Jak již bylo naznačeno výše, estetické normy jsou subjektivní. Proto se takovému hodnocení vyhýbám. Svě žáky povzbuzuji, vždy je upozorňuji na momenty, které považuji za výtvarně zajímavé nebo silné. Do většího rozboru se pouštím jen na žádost žáka. Pokud je práce odbyta, tak aby byla, upozorním na to: „No, pánové, dnes to není žádná pecka, ale cením, že jste se kousli, i když Vás to nebavilo“. V případech, kdy děti nepracují více než dvě vyučovací jednotky za sebou, oznámím to rodičům. Studentům jsem do tvorby nevstupoval, reagoval jsem pouze na konkrétní dotazy. Někdo experimentoval déle, někdo krátce, ale všichni žáci se výtvarně více – méně realizovali, ať samostatně nebo skupinově.

Úvodní teoretické seznámení - motivace studentů - s cíli hodiny se nepovedlo. Nezvolil jsem adekvátní jazyk, frekventanti mi úplně nerozuměli. Motivace mi nevyšla především se sextou B. Úvod v II. C byl, po předchozí zkušenosti, přeci jen o něco srozumitelnější. Obecně v dlouhodobějším horizontu považuji tuto část jednotky za svoji vůbec nejslabší didaktickou stránku. Dost často to souvisí s vědomím relativnosti předkládaných teorií a tezí, a z toho plynoucí nejistoty. Někdy se nepodaří nalézt odpovídající, či zvolím nevhodné příklady z životní reality dětí, které by mohly motivaci žáků podpořit. Stává se, že místo abych děti namotivoval, hned na začátku je otrávím. Děje se to především na hodinách s devátou třídou. Deváťáci jsou na rozhraní. Opouští dětství – řada z nich žije sexuálním životem, chodí do práce, ale ještě nejsou dospělí. Učiteli se mohou zdát vyspělejšími, než skutečně jsou. Zabývají se přirozeně sami sebou a vztahují se – hledají adekvátní vzory ztotožnění, skrze něž se zároveň přiměřeně svému naturelu vyhraňují k oficiálně předkládaným normám. Najít ten konsensus mezi dětským a dospělým, nabídnout jim to jejich, tak aby to mohli přijmout, předpokládá určité komunikační dovednosti a zkušenost.

Zvládnutí hodiny po kázeňské stránce nemohu hodnotit. Žádné problémy v tomto směru nenastaly. Podle Doubka⁸³ je nejdůležitějším předpokladem dlouhodobé studijní úspěšnosti vysoká odolnost proti nudě. Tu gymnazisté vykazují. Praktickou organizaci výuky velmi usnadnil již představený model „dva učitelé“.

(Ne)naplnění cílů vyučování - v mém případě *horizont úkolů*, jak již bylo uvedeno výše (podle Slavíka), je relativní. Hodina se může stočit jiným směrem, než bylo původně plánováno a přesto může být zdařilá. Stejně tak mohou žáci mimo záměr pedagoga objevit něco cenného. V mém případě vytvořila skupina tří chlapců v sextě B několik výtvarně zdařilých kompozic. Zaujatě experimentovali s různými médii, ale Kandinsky je vůbec nezajímal, jejich odpovědi byly jednoslovné, spíše jednoslabičné typu „ano“, „ne“, „nevím“, „nic v tom nevidím“.

⁸³ Doubek: přednášky 2014.

Nedokážu verbalizovat, co konkrétně objevili, přesto z jejich přístupu k a průběhu jejich práce usuzuji, že je proces obohatil. Hlavním cílem jednotky bylo seznámit studenty na základě výtvarného experimentování s dalším možným pohledem na kompoziční prvky v souvislosti s filosoficko - vědeckým pojmáním světa, obohatit jejich výtvarně terminologický jazyk a prohloubit interpretační zázemí díla Wassily Kandinského. Do jaké míry se to podařilo, naznačují pracovní listy. Důvody rozdílného přístupu mezi sextou B a II.C nemůže krátká zkušenost osvětlit. Určitě však také souvisí se skladbou a třídním klimatem obou kolektivů.

Druhou jednotku podle naznačených kritérií nemá smysl rozebírat, byla čistě materiálovou přípravou pro následující vyučování. Třetí jednotka měla skrze emocionální prožitek připravit pole pro závěrečnou diskuzi. Cíl splnila. Z hlediska přípravy, motivace a organizace bloku jsem nezaznamenal výraznější nedostatky. Opět se ukázala důležitost variability úkolů. Většina studentů se v expresivně laděném úkolu cítila dobře, ale byli i jedinci, kterým jejich založení takový způsob realizace neumožňovalo. Například Marek, postávající se štětcem mezi vrhači barvy, na přímý dotaz reagoval: „*Nemůžu se k tomu dostat, čekám až se tam udělá pro mne prostor*“. Nakonec se spolu s dalšími, podobně založenými studenty realizoval na ploše střechy mimo hlavní proud.



Obr. 9. realizace mimo hlavní proud

Poslední blok praxe potvrdil, jak náročný prvek výuky je diskuze. Podněty a dílčí témata měly vnášet reflexe prací z úvodní části didaktické řady doplněné ukázkami z tvorby adekvátních umělců a celková reflexe pásma. Přípravu i motivaci považuji za přiměřenou. Z organizačního hlediska se mi nepovedlo probrat všechny naplánované body ve II. C. A to z důvodu špatného časového rozvržení jednotky. To mělo samozřejmě také negativní vliv na naplnění cílů výuky.

Na závěr snad mohu konstatovat, že ve srovnání se svými nynějšími pedagogickými pokusy ve škole ZŠ Grafická byl vyučovací celek

úspěšný. To je dané především skladbou studentů, kteří vykazují dlouhodobě vysokou školní úspěšnost. Předpokladem školní úspěšnosti je, mimo odpovídající rodinné zázemí, určitá míra submisivity a, jak již bylo řečeno, odolnost vůči nudě⁸⁴. ZŠ Grafickou navštěvují děti ze sociálně kulturního prostředí, kde se submisivita bere jako slabost a jejichž odolnost proti nudě je velmi nízká.

Pracovní list bod – linie – plocha

Text psaný kurzívou je převzat z knihy Wassily Kandinskyho bod – linie – plocha. *Všechny zkonvencionalizované fenomény se jednostranným užíváním otupí. Jejich hlas k nám nedolehne, jsou zahaleny mlčením. „Praktická účelovost“ je pro nás smrtelným nebezpečím.*

Z tohoto mrtvolného stavu je schopen nás probudit zpravidla pouze mimořádný otřes. Otřesy přicházející z nitra zpravidla vyvoláváme sami, a jejich zdroj se proto nachází v nás. Tento zdroj nelze přirovnat k pohledu pevným, avšak křehkým „okenním sklem“ na rušnou ulici, podobá se spíše schopnosti ponořit se do víru dění. Vidoucí oko a slyšící ucho dokážou proměnit i ty nejjemnější záchvěvy ve velkolepé zážitky. Ze všech stran k nám začnou doléhat zvuky, svět se rozezní.

Wasily Kandinsky

Pokus se ověřit předkládaná tvrzení. K jednotlivým bodům si dělej poznámky z průběhu pokusů. Zaznamenej výsledky zkoumání i své pocity. Neboj se chyb a omylů. Při experimentování není nic špatně. Otevři oči i uši. Uč se od spolužáků.

bod

1. Vytvoř na prázdný papír tuší a štětcem nebo fixírkou jeden nebo více bodů, dle libosti. Pracuj s gestem – pomalé i rozmáchlé pohyby štětcem. Zaměř se na samotný proces vzniku bodu a moment změny základní plochy po nanesení bodu. Body mohou mít různý tvar a velikost.

otázky:

a) Jak vnímáš pocitově prázdnou plochu ve srovnání plochy s bodem?

⁸⁴ Mgr. D. Doubek: přednáška 2014.

b) Pokus se najít nějaké přirovnání, metaforu k procesu vzniku bodu.

Linie

Může existovat další síla, nevycházející z bodu, ale ze zdroje mimo něj. Tato síla se vrhá na bod zahryzávající se do plochy, odtrhuje jej od ní a posouvá jinam. Okamžitě se tak sníží jeho koncentrické napětí a vyprchá z něj život, ale současně se změní v nový fenomén, který žije vlastním životem a řídí se vlastními zákony. Vznikne linie.

2. Vytvoř linii z bodu. Tužku, propisku nebo štětec přidržuj jednou rukou tlakem ze shora na papíře a druhou cvrkní do spodní části tužky. Varianta je také tlak ze shora a do strany, dokud hrot neujede. Vyzkoušej alespoň dva nástroje (tužka, štětec). Můžeš si zahrát tímto způsobem bitvu se spolužákem.

otázky:

a) Odpovídá předchozí tvrzení o vzniku linie tvé zkušenosti?

b) Našel bys tento princip i jinde než ve výtvarném umění?

Posouvá-li se působením vnější síly bod neustále týž směrem a linie se od nastoupeného směru neodchýlí, vznikne přímka.

Existují tři typy přímek, všechny ostatní jsou pouze jejich odchylkami.

a) Nejjednodušší formou přímky je horizontála. Bývá spojena s představou linie anebo plochy, na níž člověk stojí nebo po níž se pohybuje.

b) V naprostém vnějším i vnitřním protikladu k ní se nachází kolmo na ni nasazená vertikála, u níž plošnost nahrazuje výška.

c) Třetím typem je diagonála, která je od obou typů teoreticky odkloněna ve stejném úhlu a má k nim tedy stejný vztah.

3. U barev či tónů rozlišujeme teplé a studené odstíny. Kandinsky rozpoznává studenou, teplou a studeně – teplou kvalitu také u diagonálních, vertikálních a horizontálních linií (přímek). Vytvářej libovolnými prostředky diagonály, vertikály, horizontály a ověř tuto teorii.

otázky:

a) Odpovídá toto tvrzení tvé zkušenosti?

b) Pokuste se přistoupit na Kandinskyho tezi a přiřadit přímkám tepelné kvality.

Z působení dvou a více sil, jednou nebo vícekrát po sobě se opakujících, anebo působících najednou, vzniká zaoblená nebo zalomená linie.

4. Utvoř čtyřčlennou skupinu. Na tužku, pero, štětec přivažte v dolní části čtyři provázky. Každý chytne jeden konec a jeden ze skupiny přidržuje ještě horní konec nástroje mírným tlakem ze shora. Střídavým či současným tahem za provázky vytvořte zalomené a zaoblené linie pravidelné i nepravidelné. Vyzkoušejte všechny nástroje – pero, štětec, tužku a vytvořte kompozici.

otázky:

Jaké to bylo, vytvářet linie ve skupině?

Fungovala spolupráce?

Bylo možné se seberealizovat?

Kompozice

Kompozice je vnitřně účelným podřízením všech jednotlivých elementů (bodů, linií) a výstavby (konstrukce – rozmístnění po ploše) malířskému záměru.

5. Vyber si libovolný počet linií a bodů. Vytvoř z nich deset náčrtů různých kompozic. Zachovej vždy stejný počet linií a bodů. Můžeš měnit velikost délku, tvar, tloušťku bodů a linií. Můžeš vycházet z reálných předmětů.

6. Vyber si jednu kompozici a zpracuj ji ve větším formátu 4 různými medii a jejich kombinacemi. Kompozici můžeš libovolně měnit, náčrtek ber jen jako volné východisko.

7. Utvoř dvojici. Jeden tvoří body, druhý linie. Pokuste se:

a) Společně vytvořit kompozice, které podporují bod.

b) Společně vytvořit kompozice, které podporují linii.

c) Boj proti sobě, snažte se zaujmout na ploše pozice, které budou na ploše nejsilnější, ústřední. Pracujte s velikostí – i krátká přímka nebo malý bod mohou být silné. Přemýšlejte i nad volbou vhodné techniky - média.

8 Závěr

V úvodu jsem položil otázku. Přímá odpověď by něco zavřela. Indicií by měli být předložené výtvarné práce - „...působí nebo nepůsobí?“⁸⁵

Marie Fulková v „Diskurzu umění a vzdělávání“ uvádí: „Existuje dosti široce sdílené přesvědčení..., že je zde oblast srozumitelných obrazů (oblast fotorealismu či tzv. technických obrazů, vyskytujících se v reklamě, filmu, televizní tvorbě, obrázkových časopisech) a oblast obrazů, u nichž se připouští dokonce značná míra „nesrozumitelnosti“, oblast obrazů uměleckých. Obrazy z první skupiny jsou považovány za složku „přirozeného světa“... Druhá oblast patří, podle této představy, specialistům a odborníkům na umění“⁸⁶. Proč je umění jen pro odborníky (jedna známá označila výstavy za incestní, protože tam chodí jen umělci a jejich kamarádi)? Divák očekává, vyžaduje na základě „Smlouvy“, že umělec - pedagog⁸⁷ srozumitelně předloží to podstatné, abstrahované z onoho „přirozeného světa“. A slovy Jiřího Přibáně: „Umělec je v nebezpečné situaci, protože zprostředkovává vazbu, kterou mají zpravidla na starosti kněží, a to vazbu mezi transcendencí a imanencí. Umění má vyvolávat ve čtenáři, posluchači nebo divákovi pocit vznešenosti a obdivu, a tak vstupuje do nebezpečné blízkosti náboženství.“⁸⁸ Umělec - pedagog „hledá“ nebo je mu to jedno, někdy podléhá opojnému pocitu role velekněze a blahosklonně shlíží na nevzdělaný plebs. A i když se snaží, neznamena to nutně vždy úspěch. Divák se přehrabuje – tak jako to v životě chodí, hromadou šedi, pokud vytrvá, začne v té šedi „Vidět“ barevné kousky. A kdo „Vidí“, stává se „zasvěcením“, nepotřebuje kněze – vykladače, začne hledat „Krásu“. Pro pedagoga i umělce je důležité uvědomit si, že pouhá společenská angažovanost nebo ilustrace myšlenky, třebaže esteticky zarámovaná, sama o sobě nemusí být přesvědčivá,

⁸⁵ Róna in Hůla: 2001, s. 79.

⁸⁶ Fulková: 2008, s. 20.

⁸⁷ Na základě srovnání uměleckého a pedagogického díla podle Slavíka (1997)

⁸⁸ Přibán: 2015.

a požadavek diváka – žáka na umělecké – pedagogické dílo, které hýbe duší, je oprávněný a zvlášť u pedagogického díla životně důležitý.

9 Seznam literatury

- BALADA, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Dotisk 1. vyd. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2006, 126, 92 s. ISBN 80-87000-02-1.
- BENDL, Stanislav. *Kázeňské problémy ve škole*. Vyd. 1. V Praze: Triton, 2004, 263 s. ISBN 80-7254-453-5.
- BEZDĚK, Robert. *Antroposofie a její vliv na spiritualitu v českém prostředí* [online]. 2009 [cit. 2015-05-31]. Rigorózní práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/12145/ff_r/.
- DAVY, Marie-Madeleine. *Románská symbolika: duch 12. století*. Vyd. 1. Praha: Malvern, 2014, 324 s. ISBN 978-80-87580-77-6.
- EGRESSY, Zoltan In: *Svět a divadlo* Roč. 11, č. 5 (2000), s. 105-148 dvousl. Překlad Táňa Dimitrová.
- FULKOVÁ, Marie. *Diskurs umění a vzdělávání*. Vyd. 1. Jinočany: H & H, 2008, 335 s. ISBN 978-80-7319-076-7.
- GOETHE, Johann Wolfgang von. *Smyslově-morální účinek barev*. Hranice: Fabula, 2004, 111 s. ISBN 80-86600-13-0.
- HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 174 s. ISBN 978-80-7367-327-7.
- HOGENOVÁ, Anna. *K fenomenologii "domova a jinakosti"* in: *K problematice jinakosti: sport, olympismus, nacionalismus a sjednocení Evropy*. Praha: Český olympijský výbor, 2001, 384 s. Olympijská knihovnička (Český olympijský výbor). ISBN 80-238-7923-5.

HLAVÁČEK, Josef. *Neokonstruktivismus a kinetismus* in: BREGANTOVÁ, Polana. *Dějiny českého výtvarného umění*. Vyd. 1. Editor Rostislav Švácha, Marie Platovská. Praha: Academia, 2007, 2 sv. (526 s., s. 537-1140). ISBN 978-80-200-1487-x.

CHALUPECKÝ, Jindřich. *Úděl umělce: Duchampovské meditace*. Vyd. 1. Redaktor Pavla Pečínková. Praha: Torst, 1998, 453 s. ISBN 80-7215-050-2.

JAN. *Čtvrté evangelium* in: *Bible kralická*.

KANDINSKY, Wassily. *Bod - linie - plocha: příspěvek k analýze malířských prostředků*. Vyd. 1. Praha: Triáda, 2000, 191 s. Delfín (Triáda). ISBN 80-86138-16-x.

KANDINSKY, Wassily. *O duchovnosti v umění*. Vyd. 1. Praha: Triáda, 1998, 133 s. Delfín (Triáda). ISBN 80-86138-06-2.

KAROUS, Pavel in: Brodilová, Zuzana; Slačálek, Ondřej. *Čí je to město?* in: *Nový prostor*. č. 452/15. Praha: Eurotisk A.S., 2015. ISSN 1213-1911.

KOLÍBAL, Stanislav in HŮLA, Jiří. *Rozhovory*. Praha: Dauphin, 2001, 122 s. Slovo a tvar. ISBN 80-86019-74-8.

KOTZMANNOVÁ, Alena. *Fenomén moře. Fotografie a popis moře ve vybraných formách umění* [online]. Praha, 2013 [cit. 2015-05-31]. Disertační práce. UK PedF.

KULKA, Jiří. *Psychologie umění*. Vyd. 2., přeprac. a dopl., V Grada Publishing 1. Praha: Grada, 2008, 435 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2329-7.

LINHART, Kamil in HŮLA, Jiří. *Rozhovory*. Praha: Dauphin, 2001, 122 s. Slovo a tvar. ISBN 80-86019-74-8.

NEŠLEHOVÁ, Mahulena. *Informelní projevy* in: BREGANTOVÁ, Polana. *Dějiny českého výtvarného umění*. Vyd. 1. Editor Rostislav Švácha, Marie Platovská. Praha: Academia, 2007, 2 sv. (526 s., s. 537-1140). ISBN 978-80-200-1487-x.

PADRTA, Jiří. *Otázky pro Karla Malicha* in: HLAVÁČEK, Josef. *Neokonstruktivismus a kinetismus* in: BREGANTOVÁ, Polana. *Dějiny českého výtvarného umění*. Vyd. 1. Editor Rostislav Švácha, Marie Platovská. Praha: Academia, 2007, 2 sv. (526 s., s. 537-1140). ISBN 978-80-200-1487-x.

PARDYL, Věkoslav. *Perspektiva*. 1. vyd. Praha: Akademie múzických umění, 1997, 59 s. ISBN 80-85883-24-4.

PETŘÍČEK, Miroslav. *Myšlení obrazem: průvodce současným filosofickým myšlením pro středně nepokročilé*. Vyd. 1. Praha: Herrmann & synové, 2009, 201 s. ISBN 978-80-87054-18-5.

PINKOVÁ, Pavlína. *Problémy začínajících učitelů* [online]. 2013 [cit. 2015-05-31]. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Jana Krátká. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/135518/pedf_m/.

POLANSKÝ, Filip in DĚDEK, Jan. *Čajovna* [online]. Český rozhlas Vltava 2.2.2014. Dostupné z: <http://prehravac.rozhlas.cz/audio/3054513>.

POSPISZYL, Tomáš. *Srovnávací studie*. Vyd. 1. Praha: Fra, 2005, 179 s. ISBN 80-86603-27-x.

PŘIBÁŇ, Jiří. *Pod čarou umění*. Praha: Artlab2007 v nakl. KANT, 2008, 143 s. ISBN 978-80-86970-59-2.

RÓNA, Jaroslav in HŮLA, Jiří. *Rozhovory*. Praha: Dauphin, 2001, 122 s. Slovo a tvar. ISBN 80-86019-74-8.

SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1997, 199 s. ISBN 80-7184-437-3.

STEINER, Rudolf. *Tajemství barev*. Překlad Radomil Hradil. Hranice: Fabula, c2011, 239 s. ISBN 978-80-86600-25-3.

STEINER, Rudolf. *Theosofie: úvod do nadsmyslového poznání světa a určení člověka*. Hranice: Fabula, 2010, 163 s. ISBN 978-80-86600-68-0.

ŠVESTKA, Jiří in BULÁKOVÁ, Martina. *Můj galerijní příběh tady ještě nekončí*. in: Artalk.cz 2014 [online]. Dostupné z: <http://www.artalk.cz/2014/11/07/jiri-svestka-v-lidovych-novinach/>.

ŠTEKL, Evžen. *Vzpomínky na Velikého Arahata* [online]. Praha 1977. Dostupné z: <http://silamoudrosti.unas.cz/cs/texts/vva.pdf>.

VINCI, Leonardo da. *Úvahy o malířství*. Praha: Gryf, 1994, 149 s. ISBN 8085829061.

VLČEK, Tomáš. *Průvodce výstavou Aktuální nekonečno: konflikty a souvislosti baroka v moderním a současném českém umění* : [katalog výstavy] : [Galerie hlavního města Prahy, 27.9.-31.12.2000. Praha: Galerie hlavního města Prahy, 2000, 68 s.

VOPĚNKA, Petr. *Horizonty nekonečna: matematický pohled na svět*. Praha: Moraviapress, 2004, 168 s. Knihovna Ceny Nadace Dagmar a Václava Havlových VIZE 97. ISBN 80-86181-66-9.

ŽILKA, Martin. *Obraz, zvuk a text v umění a ve škole* [online]. 2014 diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Šimon Brejcha. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/130939/>

Přednášky

DOUBEK, David. *Psychologická reflexe pedagogicko-psychologické praxe*. 2013, Pedagogická fakulta UK.

PAVELKOVÁ, Isabela. *Autodiagnostika učitele*. 2014, Pedagogická fakulta UK.

Zdroje internetové

DAVID, Jiří. *Když tě nezajímá, to co mě - nemám co ti říct* [online]. Britské listy, 2010/8. Dostupné z: <http://blisty.cz/art/54862.html>.

DAVID, Jiří. *Ani (ne) reakce* [online]. Britské listy, 2010/3. Dostupné z:

<http://blisty.cz/art/51601.html>.

DAVID, Jiří in: HOUDA, Přemysl. *Schwarzenbergova kampaň ukazuje, že žijeme v poppolitickém kýči* [online]. Česká pozice 2013. Dostupné z:

http://ceskapozice.lidovky.cz/schwarzenbergova-kampan-ukazuje-ze-zijeme-v-poppolitickem-kyci-p8i-/tema.aspx?c=A130122_225426_pozice_92198.

HAUSER, Jakub. *Karel Malich: O umělci* [online]. [cit. 2015-05-31]. Dostupné z:

<http://www.artlist.cz/karel-malich-1197/>

KRAJHANZL, JAN: *SEDM DŮVODŮ, PROČ NEVOLIT KARLA*

SCHWARZENBERGA [ONLINE]. DENÍK REFERENDUM 2013. DOSTUPNÉ Z:

<HTTP://DENIKREFERENDUM.CZ/CLANEK/14706-SEDM-DUVODU-PROC-NEVOLIT-KARLA-SCHWARZENBERGA>.

PŘIBÁŇ, Jiří. *Apoteóza, now?!* [online]. Novinky. cz, 2015. Dostupné z:

<http://www.novinky.cz/kultura/salon/369802-jiri-priban-apoteoza-now.html>.

Dokumentární filmy

STEREC, Pavel. *„Dox, alternativa shora“* [online]. 2015. Dostupné z:

<http://artycok.tv/lang/cs-cz/27072/dox-alternativa-zvrchu>.

MALICH, Karel in KISIL, Aleš. *Vizionář ve věku rozumu* [online]. 2014, Česká

televize. Dostupné z: [http://www.ceskatelevize.cz/porady/10798709786-karel-](http://www.ceskatelevize.cz/porady/10798709786-karel-malich-vizionar-ve-veku-rozumu/21456226175)

[malich-vizionar-ve-veku-rozumu/21456226175](http://www.ceskatelevize.cz/porady/10798709786-karel-malich-vizionar-ve-veku-rozumu/21456226175)

VOPĚNKA, Petr in Vzkaz. *„Vzkaz Petra Vopěnky“* [online]. Česká televize, 2010.

Dostupné z: [http://www.ceskatelevize.cz/porady/10160488386-](http://www.ceskatelevize.cz/porady/10160488386-vzkaz/210452801410025-vzkaz-petra-vopenky)

[vzkaz/210452801410025-vzkaz-petra-vopenky](http://www.ceskatelevize.cz/porady/10160488386-vzkaz/210452801410025-vzkaz-petra-vopenky)

Výstavy

„Rudolf Steiner a současné umění“, 2011, Centrum současného umění Dox.

„AENIGMA | *Sto let antroposofického umění*“ 2015, Muzeum moderního umění
Olomouc.

10 Seznam příloh

Přílohy na CD

Příloha č.1 – Obrazová dokumentace z realizace didaktické řady

Příloha č.2 – Obrazová dokumentace vlastní výtvarné práce

Obrazová dokumentace

Obrázek na titulní straně, archiv autora.....	1
Obr. 1. Ukázka prvních studií.....	14
Obr. 2. Přerušované linie.	17
Obr. 3. Poslední kresba souboru.....	20
Obr. 4. Archa.	21
Obr. 5. symboly na zdi galerie	25
Obr. 6. Malování z tyglíku.....	41
Obr. 7. Úvodní výtvarné experimentování.....	40
Obr. 8. tvoření linií ve skupině.	53
Obr. 9. realizace mimo hlavní proud	55

Příloha č. 1

**Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta
M.D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1**

Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce před její obhajobou

Závěrečná práce:

Druh práce	
Název práce	
Autor práce	

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Jsem si vědom/a, že pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny dané práce lze pouze na své náklady a že úhrada nákladů za kopírování, resp. tisk jedné strany formátu A4 černobíle byla stanovena na 5 Kč.

V Praze dne

Jméno a příjmení žadatele	
Adresa trvalého bydliště	

podpis žadatele

Příloha č. 2

**Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta
M.D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1**

**Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce
Evidenční list**

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				